



**VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE  
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

# **Anais do VI Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa**

**Língua, Texto e Ensino**

Organizadores

Eliana Dias  
Elisete Maria de Carvalho Mesquita  
Fernanda Mussalim  
Heloísa Mara Mendes  
Luísa Helena Borges Finotti  
Maria Aparecida Resende Ottoni  
Maura Alves de Freitas Rocha  
Paula Arbex



**Universidade  
Federal de  
Uberlândia**





VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE  
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA



VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE  
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Comissão Organizadora

Eliana Dias

Elisete Maria de Carvalho Mesquita

Fernanda Mussalim

Heloísa Mara Mendes

Luísa Helena Borges Finotti (Vice-Presidente)

Maria Aparecida Resende Ottoni

Maura Alves de Freitas Rocha (Presidente)

Paula Arbex

Diagramação

Fernando Oliveira

Local

Universidade Federal de Uberlândia

Data

2016

ISSN

2237-8758



---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

S612i      Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa (6. : 2016  
                      : Uberlândia, MG)  
                      Anais / VI Simpósio Internacional de Ensino da Língua  
Portuguesa, 19, 20 e 21 de outubro de 2016, em Uberlândia, Minas  
Gerais ; organizadores: Maura Alves de Freitas Rocha... [et al.]. –  
Uberlândia : UFU, Instituto de Letras e Linguística, 2017.

Inclui bibliografia.

Disponível em: [www.ileel.ufu.br/anaisdosielp](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp)

1. Língua portuguesa - Congressos. I. Rocha, Maura Alves de  
Freitas. II. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras  
e Linguística. IV. Título.

---

CDU: 806.90 (061.3)

## Administração

### Universidade Federal de Uberlândia

**Reitor**

Elmiro Santos Resende

**Vice-Reitor**

Eduardo Nunes Guimarães

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Marcelo Emilio Beletti

**Pró-Reitora de Graduação**

Marisa Lomônaco de Paula Naves

**Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis**

Dalva Maria de Oliveira Silva

**Pró-Reitora de Gestão de Pessoas**

Marlene Marina de Camargos Borges

**Diretora de Comunicação Social**

Maria Clara Tomaz Machado

**Diretora do Instituto de Letras e Linguística**

Maria Inês Vasconcelos Felice

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos**

Cleudemar Alves Fernandes

**Coordenador *pró-tempore* do Programa de Pós-Graduação em Letras**

Ivan Marcos Ribeiro

**Coordenador Programa de Mestrado Profissional em Letras**

Talita de Cássia Marine

**Coordenador do Curso de Letras**

Ariel Novodvorski

**Coordenadora do Curso de Tradução**

Paula Godoi Arbex

**Coordenadora do Curso Licenciatura em Língua Portuguesa com Domínios de Libras**

Adriana Cristina Cristianini

### Universidade do Minho

## Comissão Científica

Acir Mário Karwoski  
Adelino Pereira dos Santos  
Aderlande Pereira Ferraz  
Adriana Cristina Cristianini  
Adriana da Silva  
Adriana Demite Stephani  
Adriane Teresinha Sartori  
Anair Valênia Martins Dias  
Ana Lúcia Monteiro Ramalho Poltronieri  
Martins  
Beatriz Gaydeczka  
Camila de Araújo Beraldo Ludovice  
Camila da Silva Alavarce  
Camila Tavares Leite  
Carmem Jená Machado Caetano  
Carmen Lúcia Hernandes Agustini  
Cintia Camargo Vianna  
Cláudia Goulart Morais  
Cláudia Mara de Souza  
Cristiane Carvalho de Paula Brito  
Daisy Rodrigues do Vale  
Darcilia Marindir Pinto Simões  
Edio Roberto Manfio  
Edna Cristina Muniz da Silva  
Edna Silva Faria  
Eduardo Alves Rodrigues  
Eliamar Godoi  
Eliana Crispim França Luquetti  
Eliana Dias  
Elisete Maria de Carvalho Mesquita  
Emília Helena Portella Monteiro de Souza  
Fabiana Claudia Viana Borges  
Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida  
Fernanda Maria Almeida dos Santos  
Fernanda Mussalim  
Filomena Elaine Paiva Assolini  
Frederico de Sousa Silva  
Guilherme Figueira Borges  
Helba Carvalho  
Helena Maria Ferreira  
Heloisa Mara Mendes  
Helvio Frank de Oliveira  
Hércules Tolêdo Corrêa  
João Bôscio Cabral dos Santos  
João Carlos Biella  
Tânia Guedes Magalhães  
Ulysses Rocha Filho  
Úrsula Cunha Anecleto  
Vera Lúcia Lopes Cristovão  
Vilma Aparecida Gomes

José António Brandão Soares de Carvalho  
José Ribamar Lopes Batista Júnior  
José Simão da Silva Sobrinho  
José Sueli de Magalhães  
Juliana Bertucci Barbosa  
Katia Maria Capucci Fabri  
Lilian Salete Alonso Moreira Lima  
Luciane Cristina Eneas Lira  
Luísa Helena Borges Finotti  
Luiza Castello Branco  
Luiz Antônio Ribeiro  
Magali Elisabete Sparano  
Marcia Cristina Corrêa  
Marcos Bispo dos Santos  
Maria Alzira Leite  
Maria Aparecida Resende Ottoni  
Maria Cecília de Lima  
Maria Clara Carelli Magalhães Barata  
Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka  
Maria de Fátima Fonseca Guilherme  
Maria Inês Vasconcelos Felice  
Marilurdes Cruz Borges  
Maristela Juchum  
Marlúcia Maria Alves  
Maura Alves de Freitas Rocha  
Mauriceia Silva de Paula Vieira  
Maurício Viana de Araújo  
Obdália Santana Ferraz Silva  
Paula Godoi Arbex  
Priscila Peixinho Fiorindo  
Renata Chrystina Bianchi de Barros  
Robson Coelho Tinoco

Rosaura Maria Albuquerque Leão  
Sergio Arruda de Moura  
Sílvio Ribeiro da Silva  
Simone Azevedo Floripi

Soraya Maria Romano Pacífico  
Stéfano Paschoal  
Sueli de Fátima Fernandes  
Talita de Cássia Marine

## Agradecimentos

À administração da UFU, na pessoa do Magnífico Reitor, Prof. Dr. Elmiro Santos Resende

À **Universidade do Minho**, na pessoa do Prof. Dr. José António Brandão Soares de Carvalho

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES – Brasil** pelo apoio financeiro ao evento.

À **Fundação de Amparo à pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG** pelo apoio financeiro ao evento.

Ao **Instituto de Letras e Linguística – ILEEL – da Universidade Federal de Uberlândia – UFU** -, que, mais uma vez, não poupou esforços para a concretização desta edição do SIELP.

À Comissão Organizadora do VI SIELP

À Comissão Científica do VI SIELP

Ao corpo de monitores atuante durante o VI SIELP

Aos nossos parceiros

## REALIZAÇÃO



## APOIO



**CEPAE**

Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em  
Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia

[facebook.com/ufuepae](https://www.facebook.com/ufuepae)

Os trabalhos publicados nestes anais são de inteira responsabilidade de seus autores

Os artigos estão apresentados de acordo com a ordem alfabética dos títulos dos trabalhos.

# Sumário

APRESENTAÇÃO .....	23
<i>Maura Alves de Freitas Rocha, Luísa Helena Borges Finotti</i>	
A ABORDAGEM DO GÊNERO CRÔNICA EM MANUAIS ESCOLARES .....	25
<i>Jauranice Rodrigues Cavalcanti</i>	
A ARTE DE ESCOVAR PALAVRAS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DAS POESIAS DE MANOEL DE BARROS .....	37
<i>Liliane Nunes Santos</i>	
A COMPREENSÃO LEITORA NA PERSPECTIVA DA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS A CONTOS DE TERROR .....	52
<i>Julia Barreto Lula, Rosemary Lapa de Oliveira</i>	
A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS ESCRITORES: ESCRITA, REESCRITA E INTERAÇÃO NA SALA DE AULA .....	60
<i>Heloana Cardoso Retondar, Suzana Vargas Lima</i>	
A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DA RECRIAÇÃO DE CONTOS DE FADAS .....	75
<i>Arly Cristina Bastos Silva</i>	
A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM CARTAS DE RECLAMAÇÃO ESCRITAS POR ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	85
<i>Ana Paula Martins Alves, Monica de Souza Serafim</i>	
A CONSTRUÇÃO DO FUNDO NARRATIVO EM REDAÇÕES ESCOLARES: UMA CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM FUNCIONALISTA AO ENSINO ..	102
<i>Monclar Guimarães Lopes</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM A LINGUAGEM POÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	117
<i>Isabel Cristina Campos Balog</i>	
A DESCARACTERIZAÇÃO DA LITERATURA COMO FORMA DE CONHECIMENTO E O APAGAMENTO DO SUJEITO. ....	135
<i>Renil Franklin de Freitas, Alan Pessoa Garcia.</i>	

A ENGENHARIA DIDÁTICA DO TRABALHO COM O TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO EM SALA DE AULA: DO LER AO ESCREVER - OS TEXTOS MOTIVADORES NA PRODUÇÃO TEXTUAL .....	144
<i>Cláudia Mara de Souza</i>	
A ESCOLARIZAÇÃO DOS TEXTOS MULTIMODAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	160
<i>José Osmar Rios Macedo</i>	
A ESCRITA DE EDUCANDOS (AS) EM FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	172
<i>Welessandra Aparecida Benfica, Maria Isabel Antunes-Rocha</i>	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O APERFEIÇOAMENTO DA ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR.....	189
<i>Sandra Regina Vieira dos Santos</i>	
A IMPORTÂNCIA DO CORPUS EM ATIVIDADES SOBRE NEOLOGISMOS	199
<i>Candice Guarato Santos</i>	
A INFLUÊNCIA DA CRÔNICA NA PRÁTICA DA LEITURA DE JORNAIS: PLÍNIO MARCOS, JORNAL DA ORLA, 1999. ....	209
<i>Mozarth Dias de Almeida Miranda</i>	
A INTERGENERICIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	218
<i>Poliana da Silva Carvalho</i>	
A LEI 10.639/03 E SUA APLICABILIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	233
<i>Luciana Martins de Sousa Dantas, Elba Leandro Nóbrega e Pereira, Jorge Miguel Lima Oliveira, Marcicleide de Sousa Assis Dantas</i>	
A LEITURA LITERÁRIA E A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE.....	243
<i>Simone Aparecida Botega</i>	
A MANUTENÇÃO E O APAGAMENTO DO /R/ EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA EM REDAÇÕES ESCOLARES DE UBERABA/MG: VARIAÇÃO, ORALIDADE E ESCRITA. ....	250
<i>Marcus Garcia de Sene, Caio Santilli Oranges</i>	
A METODOLOGIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (L2) PARA ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO BAKHTINIANO.....	263
<i>Sebastiana Almeida Souza, Simone de Jesus Padilha</i>	



A MULTIMODALIDADE COMO ABORDAGEM PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRÁTICAS MIDIÁTICAS EM SALA DE AULA: ESTUDO DO GÊNERO REPORTAGEM TELEVISIVA.....	282
<i>Denise Giarola Maia, Sônia Maria de Oliveira Pimenta</i>	
A PROBLEMÁTICA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA NOÇÃO DE GÊNERO DO DISCURSO: EM PAUTA O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	297
<i>Antonio Carlos Bezerra camelo</i>	
A PROBLEMÁTICA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: EM PAUTA O ENSINO DE GÊNEROS JORNALÍSTICOS .....	307
<i>Bruno de Sousa Figueira</i>	
A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE GÊNEROS DO DISCURSO NA ESCOLA: APONTAMENTOS .....	317
<i>Manuel Veronez</i>	
A PRODUÇÃO DE TEXTO NA UNIVERSIDADE: UM OLHAR A PARTIR DAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA .....	323
<i>Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	
A REALIDADE DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: EXPERIÊNCIAS, OBJETIVOS E EXPECTATIVAS.....	333
<i>Marília da Silva Freitas, Vânia Carolina Gonçalves Paluma</i>	
A RECLAMAÇÃO: UMA PROPOSTA DE REESCRITA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	343
<i>Juliana de Fátima Batista</i>	
A REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NOS PSDS DOS COLÉGIOS MILITARES .....	362
<i>Adriana Silveira Bonumá Bortolini, Ana Lucia Cheloti Prochnow</i>	
A TENTATIVA DE HOMOGENEIZAÇÃO DA NOÇÃO DE GÊNERO NOTÍCIA POR PARTE DOS LIVROS DIDÁTICOS: EM PAUTA O APAGAMENTO DOS SETORES DE ATIVIDADE SOCIAL.....	375
<i>Khal Rens</i>	
A TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA COMO APORTE PARA O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS ESCOLARES .....	384
<i>Cristina Mara França Pinto Fonseca</i>	
A VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA ORTOGRAFIA.....	396
<i>Flávia Freitas de Oliveira</i>	

A VOZ E A VEZ DOS LEITORES: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES ACERCA DA LEITURA FRUIÇÃO .....	405
<i>Fabiana Bigaton Tonin</i>	
ABDIAS (OBRA DE CYRO DOS ANJOS): REPRESENTAÇÃO DE PROFESSOR .....	417
<i>Ulysses Rocha Filho</i>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AS CONCEPÇÕES E TENSÕES DE PROFESSORES NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA .....	429
<i>Tatiane Almeida de Souza, Iago Pereira dos Santos, Bárbara Viana Villaça, Eliana Crispim França Luquetti</i>	
ANÁLISE DO DISCURSO E GÊNEROS JORNALÍSTICOS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM A NOTÍCIA .....	439
<i>Breno Rafael Martins Parreira Rodrigues Rezende</i>	
ANÁLISE LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA: INTERSECÇÕES ENTRE ENSINO E PRÁTICAS DISCURSIVAS.....	449
<i>Edna Silva Faria</i>	
APORTES TEÓRICOS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES: ATUAÇÃO DO PIBID NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE FORTALEZA .....	460
<i>Marílio Salgado Nogueira; Abniza Pontes de Barros Leal</i>	
APRENDENDO LÍNGUA MATERNA COM A WEB 2.0.....	471
<i>Cláudia Almeida Rodrigues Murta, Valéria Lopes de Aguiar Bacalá</i>	
ARGUMENTAÇÃO E SUBJETIVIDADE: A ESCRITA ESCOLAR NA REDAÇÃO DO ENEM.....	482
<i>Luana Aparecida Matos Leal Fernandes, Carmen Lúcia Hernandes Agustini</i>	
ARTIGO DE OPINIÃO: LEVANTAMENTO DOCUMENTAL DO GÊNERO NOS ESCRITOS OFICIAIS DA REDE ESTADUAL MINEIRA E SUL-MATO-GROSSENSE .....	501
<i>Anderson José de Paula, Joceli Catarina Stassi-Sé</i>	
AS INTERFACES DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA BILÍNGUE E MULTIMODAL.....	513
<i>Fernanda Maria Almeida dos Santos</i>	
AS MENSAGENS ESPÍRITAS NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS E DOS TIPOS TEXTUAIS .....	533
<i>Fernanda Alvarenga Rezende</i>	

AS MULHERES NAS CANÇÕES DE ZÉ RAMALHO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	549
<i>Camila do Carmo Custódio</i>	
AS PRÁTICAS SOCIAIS E O DISCURSO BÍBLICO: UMA QUESTÃO DE LETRAMENTO .....	564
<i>Josicarla Gomes de Mendonça</i>	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS COLEÇÕES DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD DO ENSINO MÉDIO .....	574
<i>Marília Ramalho Domingues Nessralla</i>	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, A QUEM SERVE? O ESTADO E A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA.....	590
<i>Oswaldo Barreto Oliveira Júnior</i>	
BLOGS DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: UMA ANÁLISE DOS ELEMENTOS AVALIATIVOS SOB A PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	600
<i>Lucas Floriano de Oliveira, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida</i>	
BRASILICA LATINITAS - O ENSINO DE LATIM EM NOSSA TERRA.....	613
<i>José Rodrigues Seabra Filho</i>	
CONCEPÇÕES DE ESCRITA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	618
<i>Elisete Maria de Carvalho Mesquita</i>	
CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE INFOGRÁFICOS DIGITAIS: AS HIPERMÍDIAS E AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	633
<i>Elizabeth Mota Nazareth de Almeida, Girlene Lima Portela</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DOS CONECTORES ARGUMENTATIVOS .....	648
<i>Katia Maria Capucci Fabri</i>	
CRENÇAS DE ALUNOS DE ZONA RURAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO DE CASO NUMA TURMA DE 7º ANO “D” DE UMA ESCOLA PÚBLICA URBANA DO INTERIOR DO TOCANTINS. ....	658
<i>Juliane Pereira Sales, Jacielle da Silva Santos, Karylleila dos Santos Andrade.</i>	
CRITICIDADE NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO INTERMEDIADA PELO PADLET. ....	678
<i>Barbara Helena Rabelo</i>	

CRÔNICA E IMAGEM: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS .....	698
<i>Daniela Dos Reis Santos Lima</i>	
DA FOTOGRAFIA À POESIA: UMA LEITURA OBLÍQUA DO LUGAR ONDE SE VIVE .....	708
<i>Luciana de Souza Pereira Cerqueira</i>	
DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	715
<i>Janaina Cabello</i>	
EM BUSCA DA AUTORIA NO CONTEXTO DO VESTIBULAR: INTERSEÇÕES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA TEXTUALIDADE E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA .....	733
<i>Marcos Vinícius Ferreira Passos, Carla Cristina Braga dos Santos</i>	
ENGENHARIA DIDÁTICA: UM PROJETO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DA SENSIBILIZAÇÃO PARA/PELO OLHAR .....	745
<i>Luiz Antônio Ribeiro</i>	
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NO PIBID .....	759
<i>Elene Ferraz de Assis</i>	
ENTENDEU OU QUER QUE EU DESENHE?: O GÊNERO INFOGRÁFICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	773
<i>Tâmara Lyz Milhomem de Oliveira</i>	
ENTRELÍNGUAS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS EM CAMPO NOVO DO PARECIS.....	793
<i>Aline Pires de Moraes</i>	
ENTREVISTA: UM GÊNERO TEXTUAL COM ESPECIFICIDADES PRIMORDIALMENTE ORAIS.....	805
<i>Gilberto Antonio Peres, Graciliana Ribeiro de Almeida, Simone Azevedo Floripi</i>	
EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS: DO PROJETO DE INTERVENÇÃO À CONSTRUÇÃO DAS REFLEXÕES FORMATIVAS .....	820
<i>Marcos Bispo dos Santos</i>	
ESTRATEGIAS PARA SOLUCIONAR A OCORRÊNCIA DO APAGAMENTO DA CONSOANTE R NO FINAL DE VERBOS NO INFINITIVO PRESENTE NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II. ....	840
<i>Juliana Carlos Fernandes Gurgel</i>	

ESTRUTURA TEXTUAL E CONSTRUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO NA PRÁTICA ACADÊMICA: RESULTADOS PARCIAIS .....	858
<i>Adélia Freitas da Silva, Divina Pinto Paiva</i>	
FALA, LEITURA E ESCRITA: A IMPORTÂNCIA DA INTERLOCUÇÃO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO .....	868
<i>Betina Rezze Barthelson</i>	
FIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS E CULTURAIS DOS BRASILEIROS, NOS VÍDEOS DO SITE BRAZILPOD DE ORLANDO R. KELM, SOB A PERSPECTIVA DE AMERICANOS E BRASILEIROS. ....	882
<i>Nad Pereira leite Borges</i>	
FÔLDER E RECEITA: ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO NA RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIAL. ..	893
<i>Deuzina Elaine Melo Casteluber</i>	
GÊNEROS DO DISCURSO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: TEXTOS ESCRITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	905
<i>Andréa Pessôa dos Santos</i>	
GÊNEROS TEXTUAIS: DIFERENTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	925
<i>Luciana Góis Barbosa</i>	
HIPERTEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA NO PORTAL DO PROFESSOR (MEC).....	941
<i>Andréa Lourdes Ribeiro, Ana Paula Corrêa Bovo, Eliane Geralda Silva Fonseca, Carmem Miriam Junqueira</i>	
IMPACTOS DA LÓGICA NEOLIBERAL NO ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA.....	952
<i>Elizabeth Maria da Silva</i>	
INTERAÇÃO CULTURAL POR MEIO DAS LINGUÍSTICAS .....	968
<i>Silvia Saraiva de França Calixto, Renata Neris Duarte</i>	

INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS LETRADORAS NO ENSINO MÉDIO: UMA APOSTILA DE UMA ESCOLA PARTICULAR.....	978
<i>Vera Lúcia Godinho Carneiro, Tatyana dos Santos Cassiano</i>	
LEITURA DO CONTO MACHADIANO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA TUPINIQUIM PARA FORMAÇÃO DE LEITOR LITERÁRIO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA..	996
<i>Rosemary Pinto de Arruda Gonçalves, Simone de Jesus Padilha</i>	
LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE: OS PROJETOS DE TRABALHO COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTO .....	1011
<i>Maristela Juchum</i>	
LETRAMENTO ACADÊMICO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	1024
<i>Maria Celina Teixeira Vieira</i>	
LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.....	1038
<i>Vilma José Sabino Kamaiurá e Carmem Jená Machado Caetano</i>	
LETRAMENTO E LINGUAGEM, .....	1049
<i>Carmem Jená Machado Caetano</i>	
LETRAMENTO EM MARKETING EM AVALIAÇÕES DO 3º. CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	1066
<i>Jônio Machado Bethônico, Daniella Milagres Henriques Amaral</i>	
LETRAMENTO LITERÁRIO EM CENA: O GÊNERO TEATRO NA SALA DE AULA .....	1083
<i>Priscila Peixinho Fiorindo</i>	
LETRAMENTO LITERÁRIO, O DESAFIO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA. ....	1092
<i>Juliana Afonso de Paula Souza</i>	
LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	1106
<i>Ana Paula da Silva Rodrigues</i>	
LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA: QUESTÕES METODOLÓGICAS IMPLICADAS NA CRIAÇÃO DE DICIONÁRIOS COM FINS PEDAGÓGICOS.....	1123
<i>Miriam C. Garcia Rosa</i>	
LÍNGUA PORTUGUESA: OBJETO DE ENSINO X OBJETO DE PESQUISA.....	1140
<i>Leonardo Rodrigues Vieira, Olden Hugo Silva Farias</i>	

LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE VOZES EM DISCURSO.....	1150
<i>ANDREA AD REGINATTO</i>	
LINGUÍSTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA: ELEMENTOS PARA A CRIAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO TERMINOLÓGICO BILÍNGUE PORTUGUÊS/LIBRAS.....	1171
<i>Eliamar Godoi</i>	
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: PROCESSO DE (MULTI)LETRAMENTOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO. ....	1184
<i>Neidson Dionísio Freitas de Santana</i>	
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS – POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO NO AEE.....	1196
<i>Raquel Bernardes e Renata Altair Fidelis</i>	
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS: EXPERIENCIANDO POSSIBILIDADES NO AEE DE UMA ESCOLA DA REDE REGULAR DE ENSINO.....	1208
<i>Raquel Bernardes, Renata Altair Fidelis</i>	
MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS: PRÁTICAS MULTILÍNGUES E MULTIMODAIS DE COMUNICAÇÃO E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS COMO CONTRIBUIÇÃO.....	1220
<i>Aryane Nogueira</i>	
O CONCEITO DE GÊNERO DO DISCURSO NA PROVA BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	1230
<i>Heloisa Mara Mendes</i>	
O CONCEITO DOS PAPÉIS TEMÁTICOS NO APRENDIZADO DAS VOZES VERBAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA BASEADA NA PERSPECTIVA FUNCIONAL DA LÍNGUA.....	1241
<i>Priscila Bezerra de Menezes</i>	
O CONTO NA SALA DE AULA: LEITURA E ENSINO .....	1260
<i>Deolinda de Jesus Freire</i>	
O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL A PARTIR DA ANÁLISE E DA DESCRIÇÃO DO NEOLOGISMO SEMÂNTICO IDENTIFICADO ATRAVÉS DA RELAÇÃO IMAGEM/TEXTO VEICULADO POR BANNERS DA ÁREA DA PUBLICIDADE.....	1270
<i>Sebastião Camelo da Silva Filho</i>	



O DESVELAR DA IMAGEM: O SUCESSO DO ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ESTADO DO TOCANTINS .....	1284
<i>Tânia Maria de Oliveira Rosa, Luiza Helena Oliveira da Silva</i>	
O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO .....	1300
<i>Juliano Guerra Rocha</i>	
O ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS E AS CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINAGEM.....	1312
<i>Fernanda Rocha Bomfim</i>	
O IMAGINÁRIO DAS LENDAS DE DANDARA DOS PALMARES: UMA LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA .....	1322
<i>Rubiane Vieira de Jesus</i>	
O INTERACIONISMO, OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ALTERNATIVAS PARA UM ENSINO MAIS EFICIENTE.....	1329
<i>Lóide Fernandes Pimenta, Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho</i>	
O LETRAMENTO ACADÊMICO DOS ALUNOS ESTRANGEIROS DA PÓS- GRADUAÇÃO DA UENF .....	1345
<i>Ileana Celeste Fernandez Franzoso</i>	
O LETRAMENTO E O PROTAGONISMO NA SITUAÇÃO DE RUA.....	1357
<i>Luana Gomes Cruz Vaz, Carmen Jená Machado Caetano</i>	
O LETRAMENTO LITERÁRIO EM ESTUDANTES DE UM CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE.....	1368
<i>Carla Cristiane Martins Vianna</i>	
O LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRÁTICA DE SALA DE AULA .....	1380
<i>Andréa Portolomeos</i>	
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA.....	1387
<i>Renata Herwig de Moraes Souza e Luzia Rodrigues da Silva</i>	
O PROJETO PIBID E SEU IMPACTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS REFLEXOS DA PERSPECTIVA FUNCIONAL DA LINGUAGEM NO ENSINO .....	1400
<i>Jônatas Nascimento de Brito</i>	
O QUE AS FORMAS NOMINAIS TÊM DE VERBAIS.....	1420
<i>João Bortolanza</i>	



O RECURSO DA MODALIDADE EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: MANIFESTAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DE AUTORIA .....	1426
<i>Helena Maria Ferreira</i>	
O SEMINÁRIO NA SALA DE AULA: TEORIA, ANÁLISE E INTERVENÇÃO .....	1440
<i>Raquel Longuinho Lopes de Almeida</i>	
O USO DA FABULA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM PARA AUTORIA NA ALFABETIZAÇÃO .....	1453
<i>Luciana da Silva Almeida, Rysian Lohse Monteiro, Géssica Pereira Monteiro, Eliana Crispim França Luquetti</i>	
O USO DO LÚDICO NO ENSINO PARA SURDOS.....	1464
<i>Joseane Rosa Santos Rezende</i>	
O USO DO WHATSAPP EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	1470
<i>Hilda Braz Silva Sousa, Maria José Alves, Fabíola Sartin</i>	
O VIÉS DISCURSIVO DAS CONCEPÇÕES DE ENSINO TECNICO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO .....	1483
<i>Ana Maria Alves Pereira dos Santos<sup>2</sup></i>	
OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO: GÊNERO NARRATIVO OU POÉTICO .....	1495
<i>Rosemary Lapa de Oliveira</i>	
ORALIDADE E GRAMÁTICA: O LIVRO DIDÁTICO E SUAS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	1503
<i>Natalia Penitente Andrade</i>	
ORALIDADE EM CONTEXTOS ESCOLAR E EXTRAESCOLAR.....	1520
<i>Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins</i>	
OS VALORES SEMÂNTICOS DAS PREPOSIÇÕES LATINAS E SUA SOBREVIVÊNCIA EM PORTUGUÊS.....	1531
<i>Marcio Luiz Moitinha Ribeiro</i>	
OS VERBOS TER E HAVER COM SENTIDO DE EXISTIR: CONTRIBUIÇÕES VARIACIONISTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	1535
<i>Éricka Fernanda Caixeta Moreira</i>	
PARÁFRASE: REESCRITA E SUBJETIVIDADE.....	1554
<i>Tatiana Jardim Gonçalves</i>	

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	1563
<i>Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos, Obdália Santana Ferraz Silva</i>	
PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA AUTO-AVALIAÇÃO ESTRUTURADA.....	1583
<i>Natália Sathler Sigiliano e Alice Queiroz Frascaroli</i>	
POESIA DE BLECAUTE E LIVRO-OBJETO: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS COM LEITURA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO DA PUC-CAMPINAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO PIO XII .....	1594
<i>Joana de São Pedro</i>	
POLÍTICAS DA COGNIÇÃO E DISCURSO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	1608
<i>Luiz Felipe Andrade</i>	
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	1624
<i>Adriana Celia Alves</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PATOLOGIZAÇÃO DE DIFICULDADES NORMAIS DE LEITURA E ESCRITA.....	1635
<i>Isabella de Cássia Netto Moutinho</i>	
POSSIBILIDADES DE LEITURA(S) DO LONGA-METRAGEM UP ALTAS AVENTURAS.....	1655
<i>Flávia Motta de Paula Galvão</i>	
PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR .....	1666
<i>Elizete Maria de Souza</i>	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO MEC .....	1677
<i>Camila Moreira Ramos. Carmem Jená Machado Caetano.</i>	
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO .....	1687
<i>Mauriceia Silva de Paula Vieira</i>	
PRÁTICAS DISCURSIVAS: ANÁLISE DO GÊNERO FÓRUM NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN .....	1696
<i>Olíria Mendes Gimenes</i>	

PRÁTICAS E CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM RORAIMA .....	1705
<i>Cristiani Dália de Mello, Luzineth Rodrigues Martins</i>	
PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E LINGUAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR.....	1715
<i>Ana Paula FERREIRA Elvis Rezende MESSIAS</i>	
PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA GRADUANDOS SURDOS: UMA PROPOSTA BASEADA EM GÊNEROS TEXTUAIS .....	1725
<i>Fernanda Beatriz Caricari de Moraes e Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz</i>	
PRODUÇÃO DE VÍDEOS CURTOS NA ESCOLA: DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS .....	1739
<i>Tatiane ribeiro de Souza, Priscila Peixinho Fiorindo</i>	
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS FAVORECEDORAS DAS HABILIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO .....	1749
<i>Maria Bernadete de Santiago Ribeiro, Gilson Chicon Alves</i>	
QUEM SOU EU? NÃO SOU O NEGRO DO "NAVIO NEGREIRO": UM OLHAR SOBRE O NEGRO NOS POEMAS DE CASTRO ALVES E LUIZ GAMA .....	1768
<i>Rosely Vieira de Jesus</i>	
REESCRITURA E ORGANIZAÇÃO SINTAGMÁTICO-DISCURSIVA: UTOPIAS POSSÍVEIS .....	1788
<i>Felipe de Andrade Constancio</i>	
SARAU: UM ESPAÇO PARA A DESCOBERTA DO MUNDO LITERÁRIO.....	1797
<i>Bruna da Silva Campos</i>	
SHAKESPEARE NA ESCOLA: (RE)LEITURAS.....	1808
<i>Amaury Garcia dos Santos Neto, Juliene Kely Zanardi</i>	
SISTEMA, NORMA E AMBIGUIDADE.....	1819
<i>Karine Rios de Oliveira Leite, Thiago André Rodrigues Leite</i>	
SUBJETIVIDADE DO CONCEITO DE CRIANÇA A PARTIR DA RE/LEITURA DO CONTO DE PERRAULT “O CHAPEUZINHO VERMELHO” .....	1827
<i>Carla Andrea Pereira de Rezende</i>	
SUBJETIVIDADE E ENSINO DE PORTUGUES LÍNGUA ESTRANGEIRA..	1840
<i>Carla Nunes Vieira Tavares</i>	

TESSITURAS: RELAÇÕES INTERTEXTUAIS EM REDAÇÕES DE AVALIAÇÃO SERIADA.....	1853
<i>Jaciluz Dias, Patricia Vasconcelos Almeida</i>	
VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES POR MEIO DA ESCRITA FEMININA AFRO-BRASILEIRA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	1867
<i>Milena Paixão da Silva</i>	
VIABILIZANDO O LETRAMENTO POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS .....	1882
<i>Roselaine das Chagas</i>	

## APRESENTAÇÃO

O VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (VI SIELP) ocorreu nos dias 19, 20 e 21 de outubro de 2016, na Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia, Minas Gerais, Brasil e objetivou promover reflexões em torno do ensino de Língua Portuguesa, configurando-se como um importante fórum de discussão e circulação de ideias e de trabalhos que fundamentam as principais linhas de pesquisa relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.

Promovido pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e pelo Centro de Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa (CEPELP), no ano de 2016, o VI SIELP reuniu pesquisadores do Brasil e do exterior em conferências, mesas-redondas e simpósios com comunicações orais, dando visibilidade às pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Nesta edição, o tema central que norteou os trabalhos foi “**Língua, Texto e Discurso**”, com ênfase nos seguintes eixos temáticos: Formação de professores de Língua Portuguesa; Letramento e multiletramento no ensino de Língua Portuguesa; Mudança linguística e ensino de Língua Portuguesa; Variação linguística e ensino de Língua Portuguesa; O ensino da leitura e da (re)escrita em Língua Portuguesa; O ensino de gêneros textuais/discursivos; O ensino de gramática em Língua Portuguesa; O ensino de Língua Portuguesa como L2; O ensino de Língua Portuguesa nos países lusófonos; O ensino do léxico em Língua Portuguesa; Políticas educacionais e práticas de ensino de Língua Portuguesa

Participaram do evento mais de 1.200 inscritos, entre pesquisadores, alunos de graduação, graduandos, pós-graduandos, professores da educação básica e do ensino superior. Especialistas da área compuseram 4 mesas-redondas, cujos temas envolveram **Ensino de língua portuguesa: gêneros discursivos/textuais e letramentos; Abordagens do texto no ensino de Língua Portuguesa; Língua, Texto e Discurso; O ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos; Gramáticas: tradição e ruptura.**

Os temas discutidos nas mesas-redondas e os temas propostos nos eixos temáticos nortearam as apresentações e os debates que compuseram os 56 Simpósios Temáticos e os 70 pôsteres. Durante o evento, foram também realizadas reuniões científicas, que oportunizaram a discussão de questões relevantes para a construção de uma agenda política e pedagógica do SIELP e do CEPELP, visando ainda à ampliação da internacionalização do evento.

Estes Anais são constituídos pelos trabalhos apresentados nos simpósios, submetidos à publicação, avaliados e aceitos pela comissão científica, composta

pelos coordenadores dos simpósios, e pela comissão organizadora do evento, totalizando 147 artigos.

Maura Alves de Freitas Rocha  
Presidente da comissão organizadora do evento

Luísa Helena Borges Finotti  
Vice-presidente da comissão organizadora do evento

## A ABORDAGEM DO GÊNERO CRÔNICA EM MANUAIS ESCOLARES

Jauranice Rodrigues Cavalcanti\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir a abordagem do gênero crônica em manuais didáticos. Como se sabe, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que o ensino de língua materna tenha por objeto os gêneros de discurso. Para Bakhtin (2011), as diferentes esferas de comunicação, de acordo com suas especificidades, produzem enunciados que se caracterizam por três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O pensador russo enfatiza a plasticidade e a heterogeneidade dos gêneros, sua estabilidade relativa. No entanto, como apontam estudiosos (Geraldi, 2008), a escola (e o material destinado a alunos e professores) descarta a vinculação dos gêneros das esferas de atividades humanas e a estabilidade relativa é substituída pela estabilidade. De fato, pode-se observar que os livros didáticos se valem de diferentes gêneros discursivos para promover atividades de leitura e escrita de textos, como receitas, notícias, fábulas, letras de música etc., mas acabam por reduzir a heterogeneidade de que fala Bakhtin à diversidade de gêneros. Trata-se de abordagens que focalizam apenas os aspectos formais, a estrutura composicional dos gêneros, obliterando aspectos relacionados às esferas sociais onde esses são produzidos. No que diz respeito à crônica, um gênero que provoca discussões acerca de seu estatuto (é jornalismo? literatura?), sua abordagem nos manuais limita-se a defini-lo, descrever suas características (“linguagem simples”) e, a partir disso, solicitar sua leitura e produção.

**Palavras-chave:** Gênero crônica; Livro didático; Cenografia.

**Abstract:** The aim of this article is discuss how textbooks deal with the chronicle gender. The PCNs propose that the mother tongue teaching focus the discourse genders. For Bakhtin (2001), according to their particularities, the different areas of society produce statements characterized by presenting three elements: the thematic content, the style and the compositional structure. The Russian thinker emphasizes the genders plasticity and their heterogeneity, their relative stability. However, as stressed by specialists (Geraldi, 2008), the school (and the didactic material directed at students and teachers) discards the linking between genders and human areas activities, then the relative stability is replaced by stability. Indeed, the textbooks introduce a several discursive genders in order to promote reading and writing activities such as prescriptions, news, tales, lyrics etc., but they end only to reducing the heterogeneity as proposed by Bakhtin to the genders diversity. These are approaches which focus the attention only on the formal aspects, the compositional structure, obliterating elements related to social areas where the genders are produced. Regarding the chronicle, a gender that causes debates on its classification (journalism? literature?), its approach in the textbooks is restrict to defining, describing its characteristics (“simple language”) and, after that, request its reading and writing.

**Keywords:** Chronicle gender; Textbook; Scenography.

---

\* Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)  
[jauranicerodrigues@gmail.com](mailto:jauranicerodrigues@gmail.com)

## 1.Introdução

Este trabalho discute o gênero crônica e sua abordagem em manuais escolares. Para isso, apresentamos reflexões de autores ligados ao campo da literatura e do jornalismo na medida em que a crônica costuma ser considerada um gênero “híbrido”, pertencente tanto a um como a outro campo (ou esferas).

Também abordamos a crônica sob a perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso, levando em conta as dimensões da estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, mas enfatizando essa última dimensão. Recorremos ao conceito de cenografia proposto por Maingueneau (2006) para analisar um traço que avaliamos ser constitutivo do estilo da crônica, a saber, a seleção de diferentes “roupagens” para compô-la. Em seguida discorremos sobre a abordagem do gênero nos manuais escolares, analisando como isso ocorre em um livro didático voltado ao Ensino Fundamental.

## 2.Sobre a crônica e o campo literário

Para Candido (2011), a crônica no Brasil não nasce propriamente com os jornais, gênese que explica ser considerada por muitos um gênero híbrido, um misto de jornalismo e literatura. Candido lembra que, somente depois de o jornal tornar-se cotidiano e contar com uma tiragem relativamente grande, ou seja, no final do século XIX e início do século XX, pode-se falar propriamente em crônica. Antes disso, era um artigo de rodapé acerca de questões do dia, questões sociais, políticas, artísticas, o chamado folhetim. Como exemplo, o crítico menciona os artigos que figuravam na seção “Ao correr da pena” do jornal *Correio Mercantil*, de 1854 a 1855, muitos deles escritos semanalmente por José de Alencar.

Candido aponta que, aos poucos, o folhetim vai diminuindo de tamanho e “ganhando certa gratuidade, certo ar de que está escrevendo à toa, sem dar muita importância” (Candido, 2011, p.91), abandonando o propósito de informar e comentar e assumindo o de divertir. Nas palavras do crítico, “a linguagem se tornou mais leve, mais descompromissada e (fato decisivo) se afastou da lógica argumentativa ou da crítica política, para penetrar poesia adentro” (p.91).

O crítico lembra que nas crônicas de José de Alencar, Machado de Assis e Francisco Otaviano ainda havia traços do gênero artigo jornalístico, que vão desaparecendo nas produções de França Junior, Olavo Bilac e João do Rio. Na avaliação de Candido, esses autores contribuíram para fazer do gênero crônica “este produto *sui generis* do jornalismo literário brasileiro que ele é hoje” (p.92).

Sem dúvida, surpreende incluir Olavo Bilac entre escritores que produziram textos “leves”, mas Candido explica que a escrita no gênero crônica obrigou o autor simbolista a “amainar a linguagem, a descascá-la dos adjetivos mais retumbantes e das construções mais raras, como as que ocorrem na sua poesia e prosa” (p.92).

A observação de Candido é interessante na medida em que remete às considerações de Bakhtin sobre o estilo dos gêneros de discurso. Para o pensador russo, o estilo dos gêneros é determinado pelas condições específicas dos campos em que são elaborados. Nesse sentido, o estilo da crônica se diferencia do estilo de outros gêneros produzidos por Bilac no campo literário, o que explica as mudanças na linguagem apontadas pelo crítico.

Candido tece considerações interessantes acerca do estilo da crônica, que concernem, sobretudo, à presença da oralidade na escrita de textos desse gênero. Em sua avaliação, a consolidação da crônica no Brasil ocorre no decênio de 1930 com os escritores Maunel



Bandeira, Drummond, Mario de Andrade e Rubem Braga, entre outros, que operaram a confluência da tradição clássica com a prosa modernista, de que se beneficiaram autores que surgiram nos anos 40 e 50. Nas palavras de Candido: “é como se (imaginemos) a linguagem seca e límpida de Manuel Bandeira, coloquial e corretíssima, se misturasse ao ritmo falado de Mário de Andrade, com uma pitada do arcaísmo programado pelos mineiros” (p.93).

O fato de o estilo da crônica conferir-lhe a feição de uma “aparente conversa fiada” não faz com que o gênero perca em densidade. A ressalva é sustentada pela leitura das crônicas reunidas no livro prefaciado por Candido que “não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem mas podem levar longe a crítica social” (p.94). A aparente leveza explica a denominação de gênero literário “menor”, dada pelo crítico à crônica, seguida da “resposta” surpreendente:

“Graças a Deus” – seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós. (...) Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso mundo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição (Candido, 2011, pp.89, 90).

Outro crítico literário que discorre sobre o gênero crônica é Coutinho (1976). Para ele, a crônica é um gênero literário que assume no Brasil uma singularidade responsável por torná-la um exemplo de diferenciação literária e linguística em relação à literatura portuguesa. Citando as crônicas de Rubem Braga, Coutinho considera que não existe nada comparável a elas e, ainda, que se trata de textos cujo autor entra para a história literária exclusivamente como cronista.

Ao comparar a crônica com o jornalismo, Coutinho afirma que esse último tem por objetivo o fato em si, ao passo que a primeira o utiliza apenas como pretexto, como meio “de que o artista retira o máximo partido, com as virtuosidades de seu estilo, de seu espírito, de sua graça, de suas faculdades inventivas” (p.305). O crítico recorre a Portela (1958) a fim de destacar a necessidade de a crônica superar suas condições jornalísticas e ganhar em “transcendência”, enriquecendo a notícia com elementos psicológicos ou com humor, e também sobrepondo o universo interior do artista à objetividade do cronista.

Coutinho atribui à crônica “um estilo próprio” e faz questão de frisar sua natureza literária: “o fato de ser divulgado em jornal não implica em desvalia literária do gênero” (p.305). No que diz respeito ao estilo da crônica, assim com Candido, Coutinho considera tratar-se de um estilo coloquial em prosa, além de ser “altamente pessoal”. Nas palavras do crítico: “sendo ligada à vida cotidiana, a crônica tem que valer-se da língua falada, coloquial, adquirindo inclusive certa expressão dramática no contato da realidade da vida diária” (p.306).

### **3.Sobre a crônica e o campo do jornalismo**

Marques de Melo (2002) considera a crônica um gênero do jornalismo contemporâneo “cujas raízes localizam-se na história e na literatura, constituindo suas primeiras expressões escritas” (p.139). Em relação aos textos históricos, o autor toma a narração de acontecimentos

como responsável pela separação entre a Logografia, voltada para o registro de fatos mesclados com mitos e lendas, e a história narrativa, baseada nos princípios de verificação e fidelidade.

Baseado em estudos de Bandeira (1960) e Amora (1958), Marques de Melo afirma que a crônica histórica afigura-se na literatura como um texto primário, escrito por espectadores privilegiados que veiculam aos leitores suas impressões acerca das terras e habitantes conhecidas. No caso do Brasil, a carta de Caminha inicia a literatura de língua portuguesa na América Latina, mesmo sendo considerada por críticos de pouco valor artístico.

O autor explica que a crônica migra para o jornalismo e nele se instala como um gênero que figurava nas colunas da imprensa diária e periódica. Citando Martinez Albertos (1973), afirma que se trata de um produto predominantemente latino, que não encontra correspondência no jornalismo europeu ou americano. No entanto, Marques de Melo ressalta que o gênero assume características nacionais, o que pode ser constatado nos exemplares hispanoamericanos e lusobrasileiros.

Ao contrário das crônicas produzidas na Espanha e nos países de língua espanhola na América, as produzidas em Portugal e no Brasil figuram nas páginas de opinião. Cabe lembrar que o campo do jornalismo divide os gêneros em informativos e opinativos, sendo que os segundos, ao contrário dos primeiros, permitem que o jornalista emita opiniões. Dessa forma, Marques de Melo avalia que a crônica assemelha-se a gêneros com os quais divide as mesmas páginas, a saber, o editorial, o artigo e o comentário.

O autor ressalta que, mesmo distante de gêneros informativos, a crônica não está dissociada do cotidiano, do contemporâneo. Isso porque sua produção decorre do conjunto de fatos que figuram no jornal: “Só que ela não os reconstitui, sua função é a de aprender-lhes o significado, ironizá-los ou vislumbrar a dimensão poética não explicitada pela teia jornalística convencional” (p.147).

Na visão de Marques de Melo a crônica é um gênero jornalístico porque depende do jornal para sua circulação e preenche as três condições essenciais das manifestações jornalísticas, a saber, atualidade, oportunidade e difusão coletiva. Além disso, como o jornalista, o cronista precisa lidar com o prazo de entrega dos textos, com “a correria com que se faz um jornal, o que acontece mesmo nos suplementos semanais, sempre diagramados com antecedência” (p.152). A celeridade incide também sobre os próprios acontecimentos objeto da crônica, o que demandaria “um ritmo ágil para acompanhá-los” (p.153).

Valendo-se das considerações de Sá (1985) sobre o estilo da crônica, o autor esclarece que o gênero se caracteriza pela leveza, pela simplicidade e pelo coloquialismo, traços apontados também, como vimos, pelos críticos literários. Assim como Candido, Marques de Melo assemelha a crônica a uma “conversa entre dois amigos”.

Além disso, Marques de Melo, valendo-se das observações de outros autores, destaca o “acento lírico” da crônica, presente já nas primeiras manifestações do gênero na imprensa brasileira. O autor destaca ainda que a crônica é “um gênero jornalístico opinativo situado na fronteira entre a informação de atualidades e a narração literária, configurando-se como *um relato poético do real*” (p.147, grifo adicionado).

#### **4.O gênero de discurso *crônica***

Sem dúvida, é preciso recorrer aos estudos de Bakhtin (2011) sobre os gêneros de discurso para discutir questões ligadas à crônica. Como se sabe, o pensador russo vincula os gêneros a diferentes campos de comunicação, definindo-os como tipos relativamente estáveis de enunciados que

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado, e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (Bakhtin, 2011, pp.261-262).

Vimos que Candido, ao se referir ao nascimento da crônica, afirma que este se dá no momento em que os jornais ganham periodicidade e maior circulação, momento em que desaparecem os folhetins, os artigos de rodapé. O crítico percebe a correlação entre as mudanças no campo e a transformação/reelaboração ou mesmo a emergência de novos gêneros, o que aparece na citação acima de Bakhtin, no destaque que dá ao campo, ao condicionamento dos gêneros a suas condições específicas.

O suporte não é abordado pelos autores como um critério definidor do gênero, uma vez que destacam que as crônicas podem aparecer em jornais e em livros. Coutinho, ao defender que se trata de um gênero literário, vale-se do argumento de que “o fato de ser divulgado em jornal não implica em desvalia literária do gênero” e que “ela não é indissolivelmente ligada ao jornal”, na medida em que desperta o prazer estético mesmo quando lida em livros.

No entanto, as crônicas são produzidas para o jornal e se materializam em determinadas páginas desse suporte, a saber, naquelas dedicadas a textos produzidos no gênero opinativo, retomando as considerações de Marques de Melo. No passado, figuravam nos suplementos literários, que desapareceram praticamente; atualmente, figuram nos cadernos *Cotidiano* (Folha de S. Paulo) e *Caderno Dois* (O Estado de S. Paulo), por exemplo.

Sendo assim, o gênero crônica está vinculado ao campo do jornalismo visto que os textos são elaborados de acordo com as coerções desse campo. No entanto, como ressalta Marques de Melo, a crônica tem suas raízes fincadas na literatura (as crônicas dos viajantes), o que pode explicar ser considerada um gênero literário.

Outro fator que permite explicar a categorização da crônica como um gênero literário é a presença de escritores renomados, pertencentes ao campo da literatura, nas páginas dos jornais, na produção de crônicas. Como vimos, a crônica é um gênero que se define e se legitima no país pelas mãos de escritores como Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, dentre outros.

Embora Candido e Coutinho atribuam ao gênero a função de refletir sobre fatos do cotidiano (do “rés do chão”), de “entretêr”, a dimensão do estilo predomina nas considerações dos críticos. Para Candido, inclusive, a mudança na intenção de comentar para a de divertir explica características do estilo da crônica, de sua linguagem, que se tornou mais leve, uma “conversa entre amigos”, designação dada por ambos os críticos.

É, portanto, o estilo que figura como principal critério para a categorização dos textos em crônicas. E, obviamente, nessa perspectiva, é necessário que os textos apresentem traços

literários, que produzam o efeito de literalidade. E essa produção ocorre em textos de pouca extensão, escritos para figurar em jornais, por meio de uma linguagem aparentemente despretensiosa, que “penetra poesia adentro” (Candido, 2011, p.91).

Na verdade, a chamada linguagem aparentemente despretensiosa é a linguagem oral, a “busca de oralidade na escrita” a qual é apontada também por Marques de Melo. Outro traço destacado é a personalidade, a subjetividade do cronista revelada na leitura que faz dos acontecimentos, “dando aos objetos e aos sentimentos um arranjo tão aparentemente desarranjado e na verdade tão *expressivo*, tirando significados do que parece insignificante” (Candido, p.97).

Mas o que seria a oralidade na escrita, a coloquialidade de que falam os autores? E de que decorreria o prazer estético a que alude Coutinho? Se levarmos em conta que o estilo é definido por Bakhtin como a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” as considerações feitas pelos autores são muito vagas. Somente Candido explicita um pouco mais o que considera simplicidade e coloquialismo em termos bakhtinianos de estilo. Isso porque descreve a simplicidade da linguagem da crônica em oposição a uma linguagem pomposa, repleta de “uma revoada de adjetivos e períodos candentes” (p.90).

Trata-se da linguagem que responde às coerções do gênero quando este se consolida na imprensa brasileira, o que é apontado de forma pertinente pelo crítico. Outra observação interessante é aquela que Candido faz em relação aos “diversos meios” de que se vale a crônica para produzir o efeito de divertimento, de “esquecimento momentâneo de nós mesmos”, motivo de experiência ou reflexão. Os meios elencados são: crônicas que são diálogos, outras que parecem marchar rumo ao conto, que parecem anedotas desdobradas, que se aproximam da exposição poética ou certo tipo de biografia lírica.

O conceito de cenografia, proposto por Maingueneau, dá conta de explicar os “meios” a que se refere Candido. O analista propõe organizar a cena de enunciação em três dimensões: cena englobante, cena genérica e cenografia. A primeira corresponde ao tipo de discurso a que pertence o texto, a seu “estatuto pragmático”. Nas palavras de Maingueneau:

Quando recebemos um panfleto na rua, devemos ser capazes de determinar se se trata de algo que remete ao discurso religioso, político, publicitário, etc., ou seja, devemos ser capazes de determinar em que cena englobante devemos nos colocar para interpretá-lo, para saber de que modo ele interpela seu leitor (Maingueneau, 2006, p.111).

No entanto, a cena englobante não é suficiente para especificar as atividades verbais em que estão envolvidos os sujeitos. Esses não se defrontam com um religioso, político ou publicitário não especificados, mas com *cenos genéricas*, ou seja, com gêneros de discurso particulares, que implicam determinadas condições/circunstâncias de enunciação: quais são os participantes, o lugar e o momento necessários para realizar esse gênero? Quais os circuitos pelos quais ele passa? Que normas presidem seu consumo? Cada gênero de discurso, observa Maingueneau, define o papel de seus participantes: o panfleto eleitoral implica um “candidato” dirigindo-se a “eleitores”; um curso implica um professor dirigindo-se a alunos etc.

As duas cenas, a englobante e a genérica, definem o espaço estável no interior do qual os enunciados ganham sentido. Em muitos casos são essas duas dimensões que compõem a cena de enunciação. Em outros, uma outra cena pode intervir: trata-se da *cenografia*, que não é imposta pelo tipo ou pelo gênero do discurso, mas pelo próprio discurso.

Para exemplificar sua teoria, Maingueneau recorre às dez primeiras *Provinciais* de Pascal. De um ponto de vista genérico, diz ele, trata-se de um conjunto de libelos jansenistas inscritos em uma controvérsia religiosa. No entanto, esses textos não se apresentam como libelos, mas sim como cartas dirigidas a um “amigo na província”. A cena epistolar não seria, assim, uma cena genérica, mas uma cenografia construída pelo texto, “a cena de fala da qual o texto pretende originar-se” (2006, p.113). Os libelos poderiam apresentar-se por meio de variadas cenografias, fato que não alteraria sua cena genérica – eles continuariam pertencendo ao gênero libelo.

Toda cenografia, lembra Maingueneau, tem por efeito passar a cena englobante e a cena genérica para um segundo plano, “de modo que o leitor se encontre preso numa armadilha: se a cenografia é bem explorada, ele recebe esse texto primeiramente como uma carta, e não como um libelo” (2006, p.113).

Maingueneau ressalta que a escolha da cenografia não é indiferente. Isso porque o discurso, desenrolando-se a partir de uma cenografia específica, pretende ser eficaz instituindo a própria cena de enunciação que o legitima. Desde o início o discurso impõe, de algum modo, sua cenografia; mas, por outro lado, é por meio de sua própria enunciação que ele poderá legitimar a cenografia que impõe. Nas palavras do analista:

ela legitima um enunciado que, retroativamente, deve legitimá-la e fazer com que essa cenografia da qual se origina a palavra seja precisamente a cenografia requerida para contar uma história, para denunciar uma injustiça etc. Quanto mais o coenunciador avança no texto, mais ele deve se persuadir de que é aquela cenografia, e nenhuma outra, que corresponde ao mundo configurado pelo discurso (2006, p.114, grifo do autor).

Maingueneau observa ainda que nem todos os gêneros de discurso são propícios ao desenvolvimento de cenografias variadas. Há aqueles (relatórios administrativos, receitas médicas, lista telefônica etc.) cujas cenas enunciativas estão reduzidas a suas cenas englobante e genérica. Por outro lado, há outros que, por natureza, exigem a escolha de uma cenografia, caso dos gêneros publicitários, literários, filosóficos etc.

Como podemos constatar, as reflexões de Maingueneau sobre gêneros mais ou menos permeáveis à mobilização de cenografias variadas aproximam-se das formuladas por Bakhtin (2011) acerca de estilo dos gêneros. O pensador russo associa o estilo aos gêneros de discurso, ressaltando que há aqueles que são mais propícios à manifestação de um estilo individual, a saber, os gêneros literários. Por outro lado, “as condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares etc.” (Bakhtin, 2011, p.265).

Nesse sentido, a crônica é um gênero que abre espaço para um estilo individual, ou nos termos de Maingueneau autoriza (ou mesmo impõe) a *seleção* de diferentes cenografias, de variadas estruturas composicionais. Assim, há crônicas na forma de conversações telefônicas, exames escolares, confissões, aforismos etc., uma característica de gêneros produzidos no campo da literatura, o que nos parece ser o critério mobilizado quando se classifica a crônica como um gênero literário.

Possenti (2012) critica análises que afirmam ser fundamentadas na concepção bakhtiniana de gêneros, mas não levam em conta o fato de que um gênero só pode ser caracterizado no interior de um campo: “é neste espaço social que ele adquire ou não uma forma mais estável – e isso depende do funcionamento histórico de campo” (p.188). O

analista ressalta que, no caso de um gênero “se vestir com a roupa” de outro gênero, não se trata de dois gêneros, mas de um só.

Segundo Possenti, tal questão precisa ser tratada investigando em quais campos o fenômeno. Aqui se pode observar a proximidade das reflexões do analista com aquelas de Bakhtin sobre os gêneros mais ou menos propensos a exibir traços de individualidade. Vejamos o que diz Possenti:

A hipótese que parece mais óbvia é que, quanto mais “rígidos” (impessoais, operando pela ocultação de traços de subjetividade ou de singularidade) forem os campos, menor é a possibilidade deste jogo de gêneros. Inversamente, quanto maior for a expectativa (até mesmo a pressão) de “inventividade” e “novidade”, maior é este jogo (Possenti, 2012, p.189).

Em relação ao campo do jornalismo, podemos dizer que, de acordo com as suas necessidades, seu funcionamento histórico, elabora-se uma variedade de gêneros, sendo que um deles é a crônica. Ao contrário de outros que procuram produzir o efeito de objetividade e de neutralidade, esse gênero tem um estilo que, como destacamos, permite que seus autores imprimam sua marca nas crônicas que produzem, imprimam seu estilo individual. Entendemos que uma dessas marcas é a seleção de diferentes cenografias para compô-las.

Dessa forma, acreditamos que uma abordagem do gênero crônica que não leve em conta a dimensão do estilo é uma abordagem incompleta.

## **5.A crônica nos livros didáticos**

Após os Parâmetros Curriculares Nacionais instituírem os gêneros como objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa e o MEC criar o PNLD, os autores de manuais didáticos precisaram fazer adequações de forma a contemplar os gêneros de discurso em atividades de leitura e escrita. A pesquisa de Costa Val (2003) aponta a presença, na maioria das coleções, de numerosas e variadas propostas de produção de diferentes gêneros de discurso, o que se coaduna com a ideia de que a escola deve trabalhar com “textos verdadeiros”. Dos títulos analisados pela autora, apenas um não contemplava a diversidade de gêneros e tipos textuais, sendo que a grande maioria apresentava propostas de produção de cartas, notícias, reportagens, histórias de suspense, fábulas, leis, regulamentos, diários, propagandas etc.

Já Geraldi (2008), ao discutir as práticas escolares de leitura e de escrita, afirma que da introdução do texto na escola decorre a possibilidade de emergência dos imprevistos, dos acontecimentos, que seriam, na visão do autor, diferentes leituras, outras possibilidades de dizer. No entanto, não há como aboli-lo: “de um lado o texto traz o perigo da instabilidade; de outro lado, o texto é um lugar privilegiado de construir estabilidades sociais. Não há escapatória: no ensino de língua de língua materna, o texto há que estar presente” (p.2). Para Geraldi:

um texto não é produto da aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo o conhecimento das características genéricas do texto a ser produzido são suficientes para estabelecer um conjunto de regularidades predeterminado que, uma vez obedecido, daria como resultado um texto adequado à situação, significativo e respondendo ao querer dizer do locutor (Geraldi, 2008, p.4).

De fato, uma breve leitura de livros didáticos confirma que a abordagem dos gêneros privilegia (ou se restringe a) seus aspectos estruturais. Pouco se fala dos campos onde os gêneros são elaborados, a que necessidade atendem, quem são seus interlocutores

privilegiados. Em relação ao gênero crônica, a abordagem é ainda mais problemática por conta de esse gênero ser, conforme vimos, de difícil conceituação e classificação.

Para analisar a abordagem da crônica em manuais escolares, selecionamos a coleção “Tecendo Linguagens”, nono ano do Ensino Fundamental, publicada pela editora IBEP. O livro é dividido em quatro unidades temáticas, cada qual contendo dois capítulos que comportam seções voltadas para a leitura e a produção de textos. Na unidade três, “Face a face”, figuram duas crônicas, uma em cada capítulo. O primeiro, denominado “As faces da violência”, apresenta uma crônica de Rachel de Queirós – “Assim caminha a humanidade”.

A seção “Antes de ler” propõe que o aluno observe alguns enunciados destacados na crônica a fim de responder questões acerca do conteúdo do texto, de sua estrutura composicional e de seu “tom”. Vejamos:

- 1.O título do texto que você vai ler é “Assim caminha a humanidade”. A que se deve referir o texto?
- 2.Lendo apenas os fragmentos destacados no texto e associando-os à leitura do título, pense e responda:
  - a)Provavelmente, o texto é predominantemente descritivo, narrativo ou argumentativo? Como você chegou a essa resposta?
  - b)O tom do texto em relação às atitudes humanas deve ser mais pessimista ou otimista? O que o fez pensar assim? (p.108).

É possível observar que as perguntas não contemplam aspectos ligados à produção e à circulação do gênero, ou mesmo informações sobre o próprio gênero, o suporte em que se materializa a crônica, no caso em questão, um livro, perguntas que poderiam iniciar reflexões acerca do estatuto do gênero, do fato de figurar primeiro em jornais e depois em livros. A questão 2.a) sinaliza o foco a ser privilegiado na leitura do texto, a saber, seu aspecto formal.

Na sequência, o texto aparece em um box, junto a uma foto de um engarrafamento em uma avenida de São Paulo, com o nome da autora e a referência do livro de onde foi retirado. Abaixo, uma observação dirigida ao professor, “há nota biográfica sobre Raquel de Queirós no Manual”, nada mais. Ainda nenhuma informação sobre o gênero.

Na seção que segue, “Por dentro do texto”, figuram perguntas que levam o aluno a apreender o conteúdo da crônica, que estaria, supostamente, na superfície textual. Vejamos uma delas:

- 2.a)De que tratam os parágrafos quinto a oitavo? Explique resumidamente (p.109).

Além disso, as perguntas continuam não abordando os aspectos do gênero. Por sinal, até o final da unidade não há qualquer menção a esses aspectos, seja ao campo onde é produzido, a seu público preferencial etc. Questões sobre o funcionamento do campo, como a da extensão dos textos, da página do jornal na qual costumam aparecer, poderiam ser discutidas, por exemplo, a partir de observações sobre a crônica de Raquel de Queirós (bem mais longa que as atuais), sobre a proximidade de interação autor-leitor construída pela crônica. Aliás, o aluno só “sabe” que o texto apresentado é uma crônica devido às nomeações *cronista* e *crônica* que aparecem em algumas questões. Vejamos mais uma pergunta dessa seção:

- 5)Qual a ideia central do texto? Resuma em apenas um parágrafo a mensagem principal da crônica (p.109).

Como podemos observar, a pergunta solicita ao aluno que encontre “a mensagem principal da crônica”, o que nos parece apontar para uma concepção instrumental de língua na qual se apoiaria o manual. Além disso, permite a inferência de que a crônica teria por função passar “mensagens” grandiosas.

Na seção “Texto e construção”, a abordagem restringe-se a aspectos estruturais do texto. Transcrevemos as seguintes questões:

1. Depois da leitura, o que você pôde constatar: o texto é predominantemente descritivo, narrativo ou argumentativo? Por quê?

2. Você também deve ter constatado que o texto apresenta trechos descritivos. Transcreva em seu caderno um exemplo desses trechos (p.110).

Já as questões 3 e 4 perdem a oportunidade de tratar da dimensão de estilo da crônica na medida em que apenas apontam o emprego de metáforas para fazer referência a “automóvel” (*monstro do egoísmo, tartarugas ninjas*), mas não relacionam a mobilização desse recurso às características do estilo desse gênero jornalístico (em outros, como a notícia, tais nomeações ou anaforizações não seriam permitidas). Além disso, na resposta dada ao professor (na cor vermelha) à pergunta *O que se pode concluir a respeito dessas metáforas na construção da crônica?* figura, em primeiro lugar, “elas evitam a repetição da palavra *automóvel no texto*”, o que sinaliza uma compreensão equivocada do papel das anaforizações.

No que diz respeito à última pergunta dessa seção, propõe-se ao aluno que observe os adjuntos adverbiais destacados no texto (*hoje, hoje em dia*) e, a partir disso, responda:

5.a) Qual pode ter sido o objetivo de se posicionar os advérbios no início das orações?

b) Qual a importância de se marcar esse aspecto da estrutura da crônica? (p.110).

Não fica claro o que se objetiva com questões como essas. Posicionar advérbios no início das orações é um aspecto da estrutura da crônica? Nas respostas dirigidas ao professor, destaca-se que o objetivo seria marcar a época em que o texto foi produzido, a época da “atualidade”. A resposta permite a inferência de que a crônica tem por conteúdo temático temas atuais, o que vai de encontro àquilo que os críticos atribuem ao gênero, a saber, sua transcendência. Outro ponto a destacar é que a atualidade da cronista não coincide com a do leitor, diferença negada pela resposta *a crítica da crônica está centrada na atualidade*.

Passemos ao capítulo dois da unidade três. A crônica abordada é “O carioca e a roupa” de Paulo Mendes Campos, que aparece antecedida pela chamada “crônica reflexiva”. Não é preciso dizer que tal rótulo leva o aluno a supor que a anterior não apresentava reflexões. Assim como ocorreu com o texto de Rachel de Queirós, esse é apresentado sem que sejam dadas informações relevantes, apenas uma indicação ao professor acerca de dados biográficos do autor presentes no Manual do Professor.

Em relação à seção “Por dentro do texto”, destacamos a primeira pergunta:

1) Esse texto foi escrito há algum tempo. Estar “vestido de mensageiro” corresponde a que profissão atualmente? (p.125).

Se na abordagem da crônica de Rachel de Queirós ressaltou-se que o gênero focalizava a atualidade, aqui o estudo se inicia observando que o texto apresentado *foi escrito há algum*



*tempo*, mais uma incoerência da abordagem do manual. Nas outras questões dessa seção, o foco recai na discriminação, no preconceito que sofre o cronista quando é confundido com um mensageiro. A seleção do tema objeto das perguntas decorre de o capítulo ter por título “As várias faces do preconceito” e, nesse sentido, as questões acabam por tomar a crônica apenas como pretexto para discutir aspectos ligados ao preconceito e à discriminação. Vejamos uma delas:

4) Você acha que o mensageiro sofreu discriminação? (p.125).

Já a seção “Texto e contexto” apresenta uma pergunta interessante, que focaliza a recepção do texto, “que tipo de leitor o cronista esperava atingir?” e que poderia suscitar reflexões sobre o estilo da crônica, o que não acontece. Nas seções seguintes, encontramos outras inconsistências e limitações na abordagem do manual. Em “Texto e construção”, mais uma vez as perguntas se restringem a aspectos estruturais, nesse caso, aos elementos que compõem o relato do cronista: identificação de personagens, espaço, tempo e foco narrativo. Além dessas, figura uma voltada para a linguagem do texto, a primeira até aqui:

4) Qual a linguagem empregada no texto? Justifique sua resposta (p.126).

A resposta dada ao professor diz que a linguagem empregada é uma linguagem informal, traço que os manuais escolares costumam atribuir à crônica, provavelmente por conta de os estudiosos do gênero serem unânimes em eleger a informalidade e a simplicidade como traços da linguagem do gênero. Além disso, a mesma resposta sugere que o professor exemplifique a linguagem informal apontando alguns trechos da crônica, tais como *o garçom que até então eu não vira mais gordo*. Ora, como dizer que um enunciado contendo um verbo no pretérito mais que perfeito constrói-se por meio de linguagem informal? Abaixo das questões, aparece um box com o título “Importante Saber”, no qual se apresentam breves informações acerca das crônicas, box iniciado por: “as crônicas são narrativas curtas, escritas em linguagem informal”.

Parece-nos que, no geral, os autores de manuais escolares apropriam-se de generalizações como “linguagem informal”, “narrativa curta” e transferem-nas para a abordagem das crônicas que selecionam, sem analisar se se aplicam a elas ou não. O risco é de o aluno criar uma representação do gênero extremamente pobre que, certamente, condiciona não só sua leitura como também sua produção (caso de manuais que propõem a escrita de crônicas).

Destacamos também que o referido manual destina grande parte do capítulo a questões que abordam a gramática normativa e o faz usando trechos da crônica de Paulo Mendes Campos. Um exemplo:

5) Na oração: “[...] pela primeira vez fui à cidade de blusa e pasta”, quem é o sujeito? Como você descobriu isso (p.126).

Por fim, gostaríamos de reiterar a ausência de questões que desencadeiem reflexões sobre o estilo do gênero. Entendemos que são elas, relacionadas ao campo do jornalismo ao qual se ligam as crônicas, que permitem uma abordagem mais próxima à teoria bakhtiniana de gêneros do discurso.

## 6. Considerações finais

Neste artigo, discutimos a crônica tendo por base reflexões provenientes de autores ligados ao campo da literatura e do jornalismo. Vimos que os críticos Candido e Coutinho

consideram-na um gênero literário tendo por critério principal a expressividade (e a simplicidade) da linguagem, seu estilo. Já Marques de Melo defende que a crônica é um gênero jornalismo levando em conta fatores como o suporte no qual circula, a celeridade que incide sobre sua produção etc.

Entendendo a crônica como um gênero de discurso, apresentamos reflexões de Bakhtin sobre as dimensões dos gêneros e defendemos a ideia de que o estilo da crônica permite a seleção de diferentes cenografias, abre espaço para um estilo individual. Fundamentados nesse aporte teórico, analisamos como um livro didático abordava duas crônicas – uma de Rachel de Queirós e outra de Paulo Mendes Campos.

Ao final da análise, constatamos aquilo que estudiosos vem alertando: no geral, a abordagem que os livros didáticos fazem dos gêneros contempla sobretudo aspectos estruturais. É o que acontece com a abordagem das crônicas por nós investigada que chega, até mesmo, a fazer dos textos um pretexto para ensinar (ainda) a gramática normativa, a atribuir-lhes a função de veicular “mensagens”.

### **Referências bibliográficas**

CANDIDO, Antonio. Ao rés do chão. In: ANDRADE, C.D. et. al. **Crônicas 5**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2011.

COSTA VAL, Maria das Graças. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5. a 8. séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane BATISTA, A. A. Gomes (orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa**, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

BAKHTIN, M. Os gêneros de discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? **Revista do SELL**, V. 1, n.1, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. Curitiba, Criar edições, 2006.

MARQUES DE MELO, José. A crônica. In: CASTRO, Gustavo &GALENO, Alex (orgs.). **Jornalismo e Literatura**. A sedução da palavra. São Paulo: Escrituras, 2002.

OLIVEIRA, Tania Amaral, et al. **Tecendo linguagens**. Língua Portuguesa nono ano. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre gênero, uma questão teórica e metodológica. **Revista da Abralín**. v. 11, n.2, 2012.

## A ARTE DE ESCOVAR PALAVRAS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DAS POESIAS DE MANOEL DE BARROS .

Liliane Nunes Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta parte de nossa pesquisa, que engloba o estudo sobre letramento, a formação do leitor literário, a reflexão sobre práticas docentes e, sobretudo, a proposta de intervenção que consiste na aplicação de sequência didática para alunos do 6º ano do ensino fundamental, os quais serão objeto e agentes coparticipantes de nossa pesquisa. A presente investigação tem o objetivo de apresentar e compreender as práticas de letramento literário de estudantes de uma pequena cidade do Pontal do Triângulo Mineiro. Para tanto, discutimos os conceitos de letramento, literatura infantil e letramento literário, buscando a compreensão dos aspectos da literatura e da linguística presentes na construção do conceito de letramento literário. Nossa fundamentação teórica baseia-se principalmente em Cosson (2014), Zilberman (1985) e Colomer (2003). A observação participativa será o principal instrumento utilizado para a coleta de dados, auxiliada por gravação de áudio, filmagem e análise de produções textuais. A utilização desses instrumentos terá como princípio os parâmetros da abordagem qualitativa, onde os dados serão coletados a partir do contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Por meio desse estudo, serão desenvolvidas práticas de letramento literário consonantes à obra, *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros.

**Palavras-chave:** Letramento literário; Literatura infantil; Práticas de ensino.

**Abstract:** This article introduces part of our research, which includes the study of literacy, the formation of the literary reader, the reflection on teaching practices and, above all, the proposed intervention that involves the application of didactic sequence for students in the 6th year of the Elementary School, which will be object and partakers agents of our research. This investigation aims to present and understand the literary literacy practices of students from a small town of Pontal do Triângulo Mineiro. Therefore, we discuss the concepts of literacy, children's literature and literary literacy, seeking to understand the aspects of literature and language present in the construction of the concept of literary literacy. Cosson (2014), Zilberman (1985) and Colomer (2003) are mainly the basis of our theoretical foundation. Participant observation is the main instrument used for data collection, aided by audio recording, filming and analysis of textual production. The use of these tools will have as principle the parameters of the qualitative approach, where data will be collected from the direct contact of the researcher with the research subjects. Through this study, practice of literary literacy will be developed in line with the work, *Memórias inventadas*, by Manoel de Barros.

**Keywords:** Literary literacy; Children's literature; Teaching practices.

### 1 Introdução

Neste artigo apresentaremos algumas oficinas que foram desenvolvidas durante a realização de uma pesquisa que engloba o estudo sobre letramento, a formação do leitor literário, a reflexão sobre práticas docentes e, sobretudo, uma proposta de intervenção que consiste na aplicação de sequência didática para alunos do 6º ano do ensino fundamental, os quais foram objeto e agentes coparticipantes de nossa pesquisa. A presente investigação teve o

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. lilins.ln@gmail.com

objetivo de apresentar e compreender as práticas de letramento literário de estudantes de uma pequena cidade do Pontal do Triângulo Mineiro.

Em nossa pesquisa analisamos como ocorre o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, por meio do estudo das obras de renomados autores do campo da literatura e do ensino. Averiguamos através da observação direta a relação que os estudantes mantêm com a leitura literária, especificamente em uma turma de 6º ano de uma Escola Estadual localizada num pequeno município do Pontal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais. A escolha de tal escola para a realização do projeto deve-se ao fato de que nela possui cargo efetivo de professora de língua portuguesa, e como tal, pode desenvolver a pesquisa durante minhas próprias aulas, enriquecendo e problematizando as atividades programadas.

Além do caráter investigativo de nossa pesquisa, formulamos uma proposta de intervenção objetivando desenvolver estratégias de ensino da literatura na respectiva turma da qual tratamos anteriormente. Fundamentamos o desenvolvimento de nosso trabalho de acordo com a Sequência Básica proposta por Cosson (2014). Essa sequência é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Segundo o autor, a motivação é o momento que antecede o texto, uma preparação que deve ser conduzida pelo professor em busca do favorecimento do processo de leitura desejado. O objetivo central dessa etapa é preparar o leitor para entrar no texto. A forma como um texto literário é apresentado ao aluno pode ser determinante para o êxito ou não de sua leitura.

As mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler e seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação. (COSSON, 2014, p. 55).

Sabemos que a motivação do aluno depende, em parte, de vários outros fatores – familiar, econômico, cultural, entre outros – no entanto, o ambiente escolar e a prática adotada pelo professor são as ferramentas mais relevantes para motivar ou desmotivar o aluno. Uma maneira de motivar o aluno seria aguçar sua curiosidade: a percepção de uma situação nova, diferente daquilo que já lhe é contumaz, que desafia o aluno a sair de sua “zona de conforto” e buscar soluções para a problemática que lhe é apresentada.

Diante da desconfiança de alguns professores, que veem na motivação uma maneira de indução excessiva da leitura do aluno, Cosson (2014, p. 56) afirma que “[...] a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor.”. É preciso considerar que a motivação influencia as expectativas do leitor, porém as várias leituras possíveis dependem de outros fatores, como conhecimento de mundo, ideologia, entre outros, todos eles também influenciadores da opinião de qualquer indivíduo. Cabe ao professor utilizar-se da influência da etapa motivacional de forma benéfica, direcionando-a para o trabalho que pretende realizar com os alunos, visto que é papel da escola didatizar o ensino da literatura.

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2014, p.23).

A segunda etapa é a apresentação do autor e da obra, a qual Cosson (2014) denomina como introdução. O professor não deve estender-se nessa atividade, visto que uma longa

exposição sobre a vida do autor pode ser importante para pesquisadores e não para quem vai ler um de seus textos. Como já orienta Cosson (2014, p. 60) “No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto.”

Ao apresentar a obra, o professor deve esclarecer qual foi sua motivação para escolhê-la, uma vez que cabe a ele direcionar o caminho a ser seguido na leitura da obra, mesmo que esta seja interessante para os alunos e possa falar por si só. Outro fator importante é apresentar a obra fisicamente aos alunos. Quando houver a utilização de cópia ou reprodução, como é nosso caso, convém deixar que os alunos manuseiem o original do professor, chamando a atenção para a leitura da capa, orelha e outros elementos perceptíveis apenas através da exibição do exemplar original.

As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação. O professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicitar aos alunos as qualidades que levaram a selecionar tal obra. (COSSON, 2014, p.61).

Nossa próxima etapa, a leitura, é indubitavelmente o centro da proposta de letramento literário. É comum que após a solicitação da leitura de determinado texto, o professor nada mais faça. Quando essa leitura refere-se a um texto pequeno, realmente não há muito que fazer além de esperar o término da leitura. Porém, quando se trata de algo mais extenso, como a leitura de um livro inteiro, é necessário que haja um acompanhamento para direcionar o objetivo a ser cumprido, auxiliando os alunos em suas dificuldades.

Para esse acompanhamento, Cosson (2014) sugere a apresentação de resultados de leitura, o que denomina como intervalo. Essa averiguação pode consistir em uma simples conversa sobre o decorrer da história ou em atividades mais específicas, como a leitura de textos menores que tenham alguma relação com o texto maior, ou a leitura conjunta de um capítulo da obra. No nosso caso, cujo gênero privilegiado é o texto poético, podemos realizar a leitura de outros poemas com características semelhantes, caso o intuito seja intertextualizar, ou mesmo apresentar textos díspares objetivando sua diferenciação em relação às produções barreas. O acompanhamento da leitura através do intervalo é benéfico, pois através dele o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos.

Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. [...] se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo. (COSSON, 2014, p.64)

Importante salientar que nem os intervalos, nem o tempo destinado à leitura da obra devem ser muito extensos, sob o risco de perder-se o foco da atividade. De acordo com Cosson (2014, p. 64) “[...] o professor deve ter em mente que se precisar de mais de três intervalos para acompanhar a leitura de seus alunos, decerto o livro é extenso demais para sua turma, cabendo a ele buscar uma alternativa.”

A última etapa da sequência didática adotada para o desenvolvimento de nosso projeto é intitulada por Cosson (2014) como interpretação e divide-se em dois momentos distintos: um interior e outro exterior.

O momento interior refere-se ao contato direto do leitor com a obra: a análise das palavras, a criação da trama (se for uma narrativa) em sua mente, a reflexão sobre algum fato

da obra, a compreensão do texto ao final da leitura. Esse momento não pode ser substituído por nenhum outro artifício semelhante, como ler o resumo da obra, assistir a filme ou minissérie nela baseados ou ouvir o relato de outras pessoas que já realizaram sua leitura. É um processo individual que depende da experiência da leitura literária de cada leitor, e é diretamente afetada pelas outras etapas, como esclarece Cosson (2014):

A motivação, a introdução e a leitura, como as definimos acima, são elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. (COSSON, 2014, p. 65).

O momento externo, segundo Cosson (2014) “[...] é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela.” Em outras palavras, é a forma como o leitor manifesta sua experiência, seja numa conversa informal com amigos sugerindo a leitura da obra, num relato de como o livro o afetou ou numa atividade desenvolvida na própria escola. Segundo o autor, o compartilhamento das diversas interpretações traz aos leitores a consciência de que “[...] são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” (COSSON, 2014, p. 66).

Nesse momento, o professor deve conduzir as atividades de externalização de maneira organizada, visando o registro da experiência de leitura, porém com o cuidado de não impor sua interpretação aos alunos, como se fosse a única possível. Em contrapartida, não deve abster-se de expor sua opinião por medo de influenciar a interpretação dos alunos, já que: “Se for pra haver limites, que eles sejam buscados na coerência da leitura e não nos preconceitos que rondam o letramento literário na escola.” (COSSON, 2014, p. 66).

## **2 Sequência didática: atividades desenvolvidas**

Ao longo de todo o período letivo de 2015, juntamente com o primeiro semestre letivo de 2016, foram realizadas semanalmente aulas em turmas de 6º ano<sup>2</sup> envolvendo poemas de Manoel de Barros presentes na obra *Memórias Inventadas*.

O planejamento das aulas teve como referência a sequência básica apresentada por Cosson (2014) e o desenvolvimento das discussões baseou-se principalmente na “andaimagem”, termo utilizado pela primeira vez por Wood, Bruner e Ross (1976) e analisado por Bortoni-Ricardo (2006), que consiste na técnica referente aos questionamentos realizados pelo indivíduo transmissor de algum conhecimento àqueles aprendizes aos quais se pretende ensinar algo, fazendo com que estes alcancem os resultados desejados por meio de seu próprio esforço em responder corretamente as perguntas que lhes são feitas.

A noção de andaimes é semelhante ao conceito de Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) proposta por Vygotsky. Segundo esta concepção sociocultural, o processo de ensino deve voltar seus esforços para desenvolver a aprendizagem da criança, porém considerando os vínculos sociais desta, já que estes fazem parte de sua formação. Como a ZDP vê a criança como ser social, terá como foco o seu desenvolvimento dinâmico e dialético, sempre com o auxílio de um indivíduo mais experiente, e este será, no caso do ambiente escolar, o professor. Segundo Vygotsky (2001, p. 281), “É por meio de outros, por intermédio do adulto que a

<sup>2</sup> Durante o ano letivo de 2016, continuamos a desenvolver nosso trabalho com os mesmos alunos, agora nas turmas de 7º ano.

criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais.”

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006, p. 2-3), “Andaimos são um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz.”. Geralmente, tal auxílio é papel do professor, já que o processo de ensino-aprendizagem é marca do ambiente escolar, mas em todos os diversos contextos sociais ocorrem frequentemente relações assimétricas em que um indivíduo é detentor de mais conhecimento que outro, devendo, portanto, auxiliá-lo em sua aquisição.

O objetivo dos andaimos é promover a aquisição de conhecimento através de uma atmosfera positiva de interação entre indivíduos, seja essa interação entre professor-aluno ou mesmo aluno-aluno, consistindo em práticas simples – como pergunta, resposta, avaliação, retificação e ratificação. Para Bortoni-Ricardo (2006):

Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (*backchanneling*), comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão formal. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 4-5, grifo da autora).

Promovemos paralelamente à análise de textos, uma oficina de brinquedos produzidos pelos alunos, objetivando concatenar seus feitos ao universo lúdico da poesia de Manoel de Barros, além do concurso de declamação de poemas, palestras com autores locais e uma animada “roda de contação de causos”. Esperamos que as experiências relatadas em nossa proposta de intervenção possam auxiliar outros professores no desenvolvimento do letramento literário de seus alunos. Abaixo, descreveremos as duas primeiras oficinas desenvolvidas.

### **3 A arte de escovar palavras**

Antes de entregar o primeiro poema aos alunos, falei um pouco sobre o autor, Manoel de Barros. Expliquei que ele viveu grande parte da vida no ambiente rural e que escrevia poemas sobre as coisas simples da natureza, principalmente aquelas que ficavam no chão, muitas vezes desprezadas pelas pessoas. Falei que havia escolhido esse autor pela semelhança entre a temática abordada por ele com a realidade de nossa região, e que achava que os alunos gostariam muito. Além disso, contei a eles que os poemas que iriam ler eram muito semelhantes às minhas aventuras de infância, às brincadeiras que gostava de fazer, inclusive relatei algumas dessas lembranças. Tomei essa iniciativa porque, durante esses anos de sala de aula, percebi que os alunos têm o professor como uma referência importante, gostam de ouvir suas experiências. Acredito que aproximar o tema dos poemas a experiências vivenciadas pelo professor e pelos alunos seja profícuo para a motivação e recepção dos textos.

Para criar um clima diferente, fomos para o pátio, onde pedi que os alunos sentassem formando um grande círculo. Antes de entregar o texto, informei que o título era *Escova*. Perguntei qual era a expectativa deles em relação àquele título. Qual seria o assunto? Esta etapa corresponde à motivação proposta por Cosson (2014), e sendo este o primeiro momento em que utilizei tal elemento de maneira consciente, visando atrair a atenção dos alunos para o texto literário, percebi que obtive êxito, uma vez que consegui aguçar a curiosidade dos alunos, que passaram a encarar minha pergunta como um desafio. De acordo com Solé e Schilling (1998):

Para tornar os alunos bons leitores, para desenvolver muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler e aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, condição para poderem se desafiar e “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e nem cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (SOLÉ; SCHILLING, 1998, p. 58).

Em relação às indagações feitas durante a motivação, obtive diversas respostas, como escova de pentear cabelos, escova dental, escova de limpeza doméstica, entre outras. Meu principal objetivo com essa motivação, que era despertar a curiosidade dos alunos quanto à razão da escolha de tal título, produzindo assim uma leitura mais atenta, havia sido concluído satisfatoriamente. Entreguei a folha com o texto para cada um, pedi que fizessem uma leitura silenciosa, marcando as palavras que não soubessem o significado.

Ao certificar-me que todos haviam finalizado a leitura, falei que iria ler em voz alta e que, quando houvesse alguma palavra que não soubessem o significado, perguntassem que eu responderia. Decidi ler pequenos trechos e analisar a compreensão dos alunos, através da técnica de andaimes. Eis o poema:

#### Escova

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (BARROS, 2008, p. 15).

Li o primeiro trecho: “Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso.” (BARROS, 2008, p. 15). Perguntei se sabiam que atividade era aquela de escovar osso. Muitos demonstraram não saber, ao passo que alguns disseram tratar-se de arqueólogos. Questionei se sabiam em que consistia a arqueologia e se já haviam visto algum profissional dessa área. Um aluno disse que haviam aprendido com a professora de história que a arqueologia servia para conhecermos a vida no passado, como eram as pessoas, as roupas, as casas etc. Falamos sobre como era realizado o trabalho do arqueólogo, que deveria escovar os ossos e outros objetos encontrados com muita delicadeza, pois poderia danificar a peça.

Continuando a análise, perguntei por que o eu lírico inicialmente achou que os homens



não batiam bem. O que significava não bater bem? O significado foi compreendido por quase todos os alunos, que afirmaram ser loucura, doidice, um parafuso solto na cabeça. Dito isso, indaguei por que o eu lírico pensava que os homens eram loucos. Percebi que refletiram por alguns segundos, respondendo em seguida que era porque não estavam acostumados a ver uma pessoa escovar ossos. Perguntei se escovar ossos era loucura e eles responderam que não era loucura, e sim uma profissão. Fiz então o seguinte questionamento: o fato de uma pessoa fazer algo que nunca vimos antes, possuir comportamento diferente da maioria, faz dela um louco? Mais um momento de reflexão. Alguns responderam que sim, outros disseram que não, dando como exemplo os arqueólogos do texto, que possuíam uma profissão estranha para a realidade do eu lírico, porém comum para outras pessoas.

Continuei a leitura do próximo trecho: “E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão.” (BARROS, 2008, p. 15). Esse trecho não gerou dúvidas, talvez devido às perguntas e respostas dadas no trecho anterior. “Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras.” (BARROS, 2008, p. 15). Essa curiosidade pela primeira manifestação da palavra é uma constante na obra de Manoel de Barros, que vê na impossibilidade de resgatar os clamores antigos das palavras um silêncio que não responde à busca por respostas. De acordo com Martins (2011):

Esse silêncio fundador, inquietante e mútuo antecipa a necessidade do poeta Manoel de Barros pela palavra por nascer, a palavra no instante inaugural, pelo estado “pré” das coisas. Abre-se, nesse contexto, um terceiro espaço discursivo, natural, imagético, um lugar ainda não pensado pelo leitor, embrionário do acontecimento, nem palpável nem visível, apenas um estado em si. Tudo está por acontecer. Há um equilíbrio ainda inerte, sem movimento, apenas “arquétipos” e previsões. (MARTINS, 2011, p. 182)

Um aluno perguntou o que significava escovar palavras. Devolvi a pergunta para a classe. Inicialmente ninguém soube responder. Tentei fazer uma relação com o “escovar ossos” dos arqueólogos, que necessitava de delicadeza, que a cada escovada era retirada uma camada de terra, deixando cada vez mais próximo o momento de retirar a peça do chão e descobrir sua origem, sua história. Falei que a palavra possuía diversos significados, assim como as diversas camadas de terra sobre o osso. Utilizei como exemplo disso a palavra amor. Perguntei a alguns alunos o que era o amor para eles. Um disse que era sua família, outro que eram os amigos, houve aquele que dissesse ser Deus, entre outras respostas. Mostrei que essa mesma palavra possuía ali, entre eles, diversos significados. E que o ofício de “escovar palavras” poderia ser descobrir os diversos sentidos das palavras, até chegar naquele primeiro momento em que foi dita, seu primeiro significado.

No próximo trecho: “Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos.” (BARROS, 2008, p. 15), perguntaram o que significava oralidade e significâncias remontadas, ao que respondi que com o passar do tempo as palavras iam tendo seus significados modificados e que algumas delas até caíam em desuso. O poeta queria descobrir todos os significados que as palavras possuíam para os leitores ao longo do tempo,

até chegar à primeira vez em que foram ditas, ao seu primeiro significado<sup>3</sup>.

Por fim analisamos o último trecho:

Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (BARROS, 2008, p. 15).

Alguns alunos perguntaram o significado da palavra entressonhado, ao que expliquei tratar-se do momento em que ele ficava imaginando, fantasiando coisas. Perguntei se costumavam fantasiar, acharam graça e responderam que sim. Um aluno disse que às vezes imaginava ser super-herói com poderes especiais. Outra aluna imaginava-se cantora, fazendo show para milhões de pessoas. Ao perceber que haviam compreendido o significado, retornei para a análise do trecho e perguntei por que os amigos achavam que o eu lírico não batia bem. Responderam que era porque achavam estranho aquilo que ele fazia, o tal “escovar palavras”. Um aluno fez a seguinte observação: “Antes ele julgou os homens que escovavam ossos porque achava estranho, agora ele estava sendo julgado pelos amigos que achavam estranho o que ele fazia. Não devemos julgar as pessoas para não sermos julgados.”.

Diante de todas as observações que os alunos fizeram ao longo de nossa exploração do texto, tive um lampejo sobre o caráter humanizador da literatura defendido por Candido (1988). Por mais subjetivo que possa parecer para alguns docentes, a formação do leitor literário faz-se de maneira contínua e progressiva; um indivíduo que explora os campos verbais e imagéticos de um texto literário está fadado a ter sua essência modificada, o leitor que inicia uma leitura literária não será, porventura, o mesmo que a finalizará, visto que a capacidade transformadora da literatura é imensurável, pois como afirma Zilberman (1985, p. 22): “[...] sua atuação sobre o receptor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos.”.

Para finalizar, analisamos a última frase: “Então eu joguei a escova fora.” (BARROS, 2008, p. 15). Perguntei o que significava, um aluno respondeu que ele havia parado de escovar as palavras. Continuei a questionar, indagando o que isso significava. Outro aluno respondeu que o eu lírico tinha desistido de escrever porque estava triste por ser apontado como louco. Então uma aluna perguntou como ele havia feito mais poemas, se havia desistido logo no início. Deixei que as suposições partissem da turma, e outro aluno respondeu que provavelmente ele ficou triste e pensou em desistir, mas mudou de ideia e continuou escrevendo.

Ao final da aula, perguntei se os alunos haviam gostado do poema. A maioria respondeu afirmativamente, comentando que as palavras (com exceção de algumas) eram fáceis de compreender e que o assunto era legal. Questionei se não acharam estranho o fato do eu lírico ter descoberto sua vocação tão cedo. Alguns alunos disseram ser possível obter essa percepção logo na infância, outros argumentaram que isso não acontece com frequência na realidade, pois eles, mesmo tão novos, já haviam tido vontade de seguir várias profissões e mudavam constantemente de opinião. Dito isso, pedi que produzissem um texto sobre qual profissão gostariam de ter no futuro. Não estipulei número de linhas nem o gênero, porém a maioria preferiu a prosa. Como possuo aulas geminadas, o tempo foi suficiente para que todos terminassem a produção.

---

<sup>3</sup> É claro que sabemos, através de estudos da linguística, de saberes da antropologia e da arqueologia que é impossível remontar a esse sentido primeiro. Mas essa discussão não acrescentaria no contexto em que estávamos trabalhando.

Nossa primeira experiência com a obra de Manoel de Barros foi bastante satisfatória. O fato de termos saído da sala de aula foi um diferencial, percebi que os alunos ficaram descontraídos e participaram de maneira ativa da discussão do poema. Acredito que o fato de ter apresentado o autor previamente, explicando que minha motivação quanto à escolha de seus textos estava diretamente ligada à realidade que vivenciamos em nossa cidade, fez com que os alunos se sentissem valorizados e inseridos, de fato, no planejamento de minha prática docente.

Os momentos de reflexão ao longo de nossa discussão sobre o texto foram um triunfo à parte: o que pode ser mais gratificante para um professor de literatura do que contribuir para a formação do pensamento crítico de seus alunos, mesmo que este se manifeste de maneira tão discreta nessa tenra idade?

Durante o processo da produção escrita solicitada, percebi que havia um ambiente de maior comprometimento do que em outras ocasiões destinadas à produção textual. Os alunos mantiveram-se absortos, rompendo poucas vezes o silêncio para perguntar a grafia correta de alguma palavra ou ler algum trecho de sua produção para um colega. Penso que esse comportamento deva-se ao fato de ter havido identificação com a poética prosificada do eu lírico, já que o sonho de uma profissão futura permeia o imaginário de toda criança.

Em casa, pude ler calmamente os textos, fazendo as devidas correções. Mesmo aqueles que possuíam diversos desvios ortográficos, apresentavam uma narrativa coerente, alguns até parodiando o texto de Manoel de Barros (ver apêndice A). Com base nesse resultado positivo, decidi fazer uma atividade diferente, objetivando contribuir para a autoestima dos alunos: lia um dos textos para toda a turma e desafiava-os a descobrir quem era o autor. Dessa forma, além do compartilhamento de opiniões contidas nas produções textuais, torna-se perceptível aos alunos a valorização de seu texto, uma vez que difere do eixo “entrega, correção com caneta vermelha, devolução silenciosa”, tão comum nas avaliações de produções escolares.

#### **4 Descobrimo a magia dos seres desprezados**

Assim como na primeira aula, levei a turma para o pátio, e sentamos numa sombra embaixo de árvores. Segui a motivação utilizada no poema *Escova* e, informando aos alunos que o título de nosso poema era *Obrar*, perguntei a eles qual o significado desta palavra. Alguns responderam tratar-se da realização de uma obra, uma casa, prédio ou qualquer outra construção. Perguntei se alguém conhecia algum sentido diferente para aquela palavra e diante da resposta negativa, informei que ninguém havia acertado o significado da palavra naquele texto que seria lido. Diante da curiosidade da turma, entreguei o poema para cada um, solicitando a leitura silenciosa, assim como a anotação das dúvidas que fossem surgindo enquanto lessem. A seguir o poema:

#### **Obrar**

Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei. Minha avó não ralhou nem.

Obrar não era construir casa ou fazer obra de arte. Esse verbo tinha um dom diferente. Obrar seria o mesmo que cacarar. Sei que o verbo cacarar se aplica mais a passarinhos. Os passarinhos cacaram nas folhas nos postes nas pedras do rio nas casas.

Eu só obrei no pé da roseira da minha avó. Mas ela não ralhou nem.

Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico. E que as obras trazem força e beleza às flores. Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta.

Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates. A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é uma coisa desprezível. Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os ensinamentos do pai. Minha avó, ela era transgressora. No propósito ela me disse que até as mariposas gostavam de roçar nas obras verdes. Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia. Daí que também a vó me ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis. E nem os seres desprezados. (BARROS, 2008, p. 19).

Durante a leitura individual, alguns alunos deram risadinhas, e pude perceber que isso acontecia por terem descoberto sobre o que tratava o texto. Aparentemente, essa atitude aguçava ainda mais a curiosidade dos outros colegas.

Ao perceber que todos haviam finalizado a leitura, perguntei se alguém sabia o sentido do verbo obrar. Um aluno, em meio a risos e um tanto envergonhado, respondeu que não tinha certeza, mas achava que era o mesmo que fazer cocô. A gargalhada foi geral. Perguntei como ele havia chegado àquela conclusão, ao que respondeu-me ser pela comparação com o verbo cacarar, que ele percebeu – através de inferências – ser o momento em que os passarinhos fazem cocô.

Perguntei ao restante da turma se concordavam com a opinião do colega. A maioria preferiu não opinar, demonstrando dúvida. Um aluno discordou, dizendo que um escritor não falaria sobre essas coisas nojentas. Pedi que relembassem nossa primeira aula, em que apresentei a obra e algumas características do autor, e me falassem quais eram essas características. Disseram que ele falava de coisas parecidas com a realidade deles, da fazenda; que os poemas do livro escolhido eram diferentes dos poemas que costumavam ler no livro didático (não eram escritos em versos nem formavam estrofes); que ele escrevia sobre coisas simples da vida. Nesse ponto questionei se obrar não era uma coisa simples, se não era algo que todos faziam. Eles riram e disseram que sim. Então perguntei se, já que era algo simples, não poderia ser tema para os textos de Manoel de Barros. Eles concluíram que sim.

Com a temática esclarecida, realizei a leitura pausada do poema, solicitando que me interrompessem quando houvesse dúvidas ou algum comentário acerca do trecho lido. Comecei a leitura do seguinte trecho:

Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei. Minha avó não ralhou nem. Obrar não era construir casa ou fazer obra de arte. Esse verbo tinha um dom diferente. Obrar seria o mesmo que cacarar. Sei que o verbo cacarar se aplica mais a passarinhos. Os passarinhos cacaram nas folhas nos postes nas pedras do rio nas casas. (BARROS, 2008, p. 19).

Alguns alunos perguntaram o significado de ralhar, outro colega respondeu que era danar, chamar a atenção. Como já sabiam que cacarar representava a ação dos passarinhos defecarem, pude continuar a leitura.

No trecho:

Eu só obrei no pé da roseira da minha avó. Mas ela não ralhou nem. Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico. E que as obras trazem força e beleza às flores. Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta. Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates. (BARROS, 2008, p. 19).

perguntei se todos sabiam o que era esterco e responderam ser adubo que fortalece as plantas. Inclusive relacionaram com um texto que tínhamos lido no livro didático sobre o húmus obtido através de minhocários.

Indaguei por que o eu lírico estava obrando em todas as plantas, se era malcriação. Alguns alunos responderam que sim, outros disseram que era uma atitude feia, mas que o eu lírico fazia aquilo com boa vontade, para ajudar as plantas.

Seguindo para o próximo trecho, “A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é uma coisa desprezível. Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os ensinamentos do pai.” (BARROS, 2008, p. 19), perguntei por que a avó ensinou que as fezes não eram desprezíveis. Alguns alunos responderam que era porque elas eram usadas como adubo para dar força para as plantas. Questionei se achavam que o pai do eu lírico tinha a mesma opinião que a avó. Após um momento de dúvida, disseram que não, já que o garoto informa que o que a avó dizia era o contrário do que o pai ensinava. Perguntei qual era a opinião deles, a avó ou o pai estavam certos? A turma ficou dividida: alguns disseram não ter cabimento as pessoas fazerem cocô em qualquer lugar, se a moda pegasse seria horrível; outros apoiavam a iniciativa da avó, já que defecar é algo normal que todos os seres fazem.

Momentos como os descritos acima são fundamentais para o desenvolvimento do letramento literário. Através das inferências realizadas e da exposição de opiniões acerca de elementos presentes no texto, os alunos ganham confiança para posicionar-se coletivamente e explorar cada vez mais as possibilidades oferecidas pela obra literária. Para obter tal êxito, basta ao professor explorar as minúcias do texto, e não apenas ordenar a livre leitura individual, sem a discussão coletiva. De acordo com Cosson (2014):

O ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário como as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2014, p. 47).

Durante a leitura do último trecho, “Minha avó, ela era transgressora. No propósito ela me disse que até as mariposas gostavam de roçar nas obras verdes. Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia. Daí que também a vó me ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis. E nem os seres desprezados.” (BARROS, 2008, p. 19), expliquei que a palavra transgressora possuía diversos significados e sugeri que consultássemos o dicionário para chegarmos à melhor escolha para aquela situação.

Após a leitura do verbete, concluíram que o termo desobediente era adequado para o texto, já que a avó desobedecia aos costumes de achar que fazer cocô era algo desprezível e que falar desse assunto era feio. Quando respondi os significados de mariposa e roçar, uma aluna questionou por que o autor usava aquelas palavras difíceis, já que poderia escrever que “as borboletas se esfregavam”. Expliquei que a escolha vocabular faz parte do processo de criação de um texto, que a sonoridade, a força da palavra, o contexto, a intencionalidade<sup>4</sup>, tudo é considerado quando escolhemos uma palavra.

Seguindo a interpretação, indaguei o que seriam as obras verdes nas quais as mariposas roçavam. Alguns responderam tratar-se da cor das obras, outros que eram obras que

---

4 Segundo Marcuschi (2001, p. 23-50), “o critério de intencionalidade, centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização. [...] Com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”. Sabemos que para alguns teóricos da literatura a ideia de intencionalidade é questionável, mas acreditamos que tal como operacionalizada pelo linguista brasileiro, ela faz sentido na compreensão do poema.

ainda não haviam amadurecido. Perguntei se obras eram como frutas, que nasciam verdes e depois ficavam maduras. Eles riram e negaram. Então perguntei o que era o esterco que a maioria conhecia. Responderam que era bosta do gado ou das galinhas, utilizadas depois de estarem secas. Questionei a razão de as fezes serem utilizadas apenas secas, e alguns alunos que moravam na fazenda explicaram que era nesse estágio que faziam bem para as plantas porque já estavam curtidas. Um aluno então percebeu que as obras verdes eram aquelas que não estavam curtidas ainda, ou seja, estavam moles porque haviam sido feitas recentemente. Diante da minha resposta afirmativa, os alunos gargalharam.

Finalizando a interpretação, analisamos o ensinamento que a avó transmitiu ao eu lírico, “[...] a não desprezar as coisas desprezíveis. E nem os seres desprezados” (BARROS, 2008, p. 19). Pedi para tentarem relacionar essa afirmação no texto e em nossas vidas. Disseram que a avó não desprezava o cocô como a maioria das pessoas porque ele servia de adubo e melhorava a plantação. Compararam com a importância das minhocas (do texto que estávamos trabalhando paralelamente no livro didático) que produzem húmus e com os sapos que comem os insetos. Seres que causam repugnância nas pessoas, mas que fazem coisas tão boas. Trazendo o assunto para nossa sociedade, exemplificaram lixeiros, pedreiros, domésticas, que são desvalorizados, muitas vezes as pessoas fingem que não os veem, mas realizam um trabalho fundamental para todas as pessoas.

Para a avaliação, solicitei que produzissem um texto sobre a importância dos seres desprezíveis e desprezados na nossa sociedade. Nosso objetivo era que o texto fosse feito durante o horário de aula, porém devido a uma palestra realizada na escola, tive que liberá-los antes do término do horário, e dessa forma solicitei que executassem a tarefa em casa.

Na data marcada para a entrega do texto, percebi que alguns alunos não o haviam produzido. Acredito que o fato de terem que realizar a tarefa em casa seja uma das causas do descumprimento, já que nessa idade é comum – percebo no cotidiano escolar – que os alunos se esqueçam de fazer a tarefa escolar em casa. Outro agravante pode consistir no fato de que nossa aula é semanal, e esse intervalo resulta muitas vezes em desânimo ou até esquecimento do tema desenvolvido na aula anterior.

Todavia, recolhi os textos feitos, possibilitando àqueles que haviam esquecido, entregar na aula seguinte. Antes de corrigir as produções, pedi que os alunos explicassem para os colegas quais elementos desprezados estavam presentes em seus textos e o que havia motivado suas escolhas. A maioria utilizou a reciclagem de materiais descartáveis como o principal objeto de reflexão. Outros alunos, baseando-se no poema de Manoel de Barros, escreveram sobre insetos e animais que causam repulsa em algumas pessoas mesmo sendo fundamentais para o ecossistema, como os sapos e minhocas.

Houve ainda quem apontasse profissionais que executam atividades primordiais e, no entanto, não recebem o reconhecimento e valorização da sociedade, como é o caso dos garis e coveiros. Alguns alunos relacionaram a escassez de água e os animais em extinção aos seres desprezados, afirmando que estes se encontram nessa difícil condição devido à desvalorização por parte dos seres humanos. Essa multiplicidade quanto aos elementos apresentados pelos alunos deve-se à maneira como cada um apreendeu o texto desenvolvido durante a aula, provando que a formação do leitor não depende apenas do que o texto lhe oferece, mas também do que ele, enquanto indivíduo, acrescenta para a completude do texto. Como explica Cosson (2014):

É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos de um texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores. (COSSON, 2014, p. 28).

De maneira geral, o resultado foi satisfatório, já que os alunos conseguiram expor suas opiniões, estabelecendo múltiplos diálogos com o poema de Manoel de Barros.

## Conclusão

Após desenvolver o projeto com meus alunos, chego à conclusão de que uma das fórmulas – se é que estas existem – para aprimorar o trabalho com o texto literário em sala de aula reside na utilização de estratégias de leitura, como as que são propostas por Cosson (2014), já que as mesmas preparam os pequenos leitores para o texto desde o momento que antecede a leitura e consiste na motivação, passando pela leitura (que pode ser silenciosa, dramatizada ou compartilhada, dependendo do texto adotado e da abordagem desejada), interpretação com o auxílio das técnicas de “andaimagem”, que garantem ao aluno a possibilidade de evoluir quanto ao uso que faz das estratégias de compreensão e no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Percebi, durante o decorrer das atividades desenvolvidas, que o universo lúdico representado pela recriação de brinquedos antigos, contação de causos e produção de cordéis ainda tem espaço numa sociedade dominada pela revolução digital, comprovando assim que a imaginação precisa ser acionada constantemente na sala de aula.

A escolha por utilizar a obra *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros, caracteriza-se como um dos principais motivos para que nossa proposta de letramento tenha alcançado êxito, visto que sua temática semelhante à realidade vivenciada pelos alunos incutiu nestes o interesse pela leitura do texto literário. Após esse contato inicial com um texto no qual reconhecem a representação de um cotidiano semelhante ao deles, os alunos demonstraram interesse por outras experiências literárias, exemplificadas em nossa proposta pela leitura de textos diversificados, como os que foram apresentados durante as oficinas. Para que pudesse promover a variação na oferta de textos literários sem perder, no entanto, a ligação com o livro de Manoel de Barros – indubitavelmente a obra central de nossa proposta – optei por manter uma estreita relação entre ambos, fosse através do gênero textual ou mesmo da temática.

Vejo que os alunos participantes desse projeto evoluíram significativamente em diversas habilidades, tais como ler, interpretar, questionar, inferir, sugerir, discordar. O trabalho com o texto literário propicia às crianças e adolescentes uma viagem por realidades diferentes da sua, e os avanços que realizam no letramento literário dão-lhes autoestima para desenvolverem-se também dentro da sociedade na qual estão inseridos. É fato que não apresento aqui uma análise detalhada das produções de cada aluno para comprovar os avanços que aponto, visto que a evolução não se deu apenas no plano da produção textual, uma vez que não era nosso objetivo formar escritores. O progresso dos alunos foi perceptível no dia-a-dia. Acompanhei as vitórias de cada um deles, emocionando-me particularmente com o desenvolvimento daqueles mais tímidos, vibrando com seus passos – inicialmente comedidos, tornando-se gradativamente mais seguros – durante o processo de seu desenvolvimento como sujeito leitor.

Acredito que ao longo de nosso projeto obtivemos êxito quanto à função de socialização e humanização, características do letramento literário. Continuarei, indubitavelmente, desenvolvendo tais estratégias de leitura em minha prática docente, pois desejo que num futuro distante, ao se lembrarem das aulas dessa professora que aqui escreve, meus alunos sintam algo semelhante ao que disse o aluno de Lacerda (2006, p. 103): “O que fazíamos nós, nas aulas maravilhosas? Líamos. Líamos arduamente, líamos inaugurando tudo. Líamos para alfabetizar, para interpretar, para saber como pôr no mundo as escritas que nós – e não os outros – queríamos para nossas vidas.”.

## Referências bibliográficas

BARROS, M. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M; FERNANDES DE SOUSA, M. A. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 167-79.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 171-93

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MARTINS, W. R. M. O. A poética de Manoel de Barros atravessa gerações: do modernismo ao contemporâneo. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA LITERATURA. 9., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011. p. 177-88. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/108.pdf/>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SOLÉ, I.; SCHILLING, C. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v .17, p. 89-100, 1976. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/epdf>>. Acesso em: 19 out. 2016.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.



## APÊNDICE A – Textos produzidos pelos alunos

### Quadro 2 – Textos produzidos pelos alunos

#### PERITO

Eu tinha vontade de fazer como a moça que vi na porta da minha casa, tirando fotos de um corpo em óbito. Achei que ela não era muito normal porque tirar foto de um morto é muito estranho. Só que depois descobri que aquela moça era perita que fotografava o corpo para descobrir o que tinha acontecido.

Querendo ser como a moça, comecei a fazer isso com minhas bonecas e passava o dia todo dentro de casa cortando e passando tinta nas bonecas para ser o corpo em óbito todo machucado e tirando fotos.

Minha mãe viu aquilo e achou que eu não era muito normal, como eu tinha pensado da moça, mas depois achei interessante e continuo pensando em ser isto.

**L.M.**

#### VONTADE

Eu tinha vontade de fazer como as duas mulheres que vi ajudando um cachorrinho machucado. No começo achei que aquelas mulheres não iam ajudar ele. Porque elas ficaram ali olhando o cachorrinho. Depois eu entendi que aquelas duas moças eram veterinárias, e que elas faziam o serviço de ajudar os animais e faziam isso por amor. E que elas queriam encontrar o machucado que estaria prejudicando o cachorro. Eu queria ir lá ajudar lá ajudar ela, mas ia estragar tudo. Eu sabia que elas iam ajudar o cachorro e também elas iam ajudar ele por amor pelos animais.

Então as mulheres ajudaram o cachorro e ele ficou bom de novo.

**L.F.A.**

Fonte: Autoria própria (2016)

## A COMPREENSÃO LEITORA NA PERSPECTIVA DA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS A CONTOS DE TERROR

Júlia Barreto Lula<sup>1</sup>

Rosemary Lapa de Oliveira\*\*

**Resumo:** Este texto discute a importância da abordagem pedagógica da compreensão leitora através da mediação na constituição de leitores críticos e sujeitos ativos nas aulas de língua portuguesa. Com base nessas habilidades, esta pesquisa assume o questionamento: quais os caminhos desenvolvidos pelos estudantes do sexto ano para a compreensão leitora a contos de terror? De que forma a atribuição de sentidos ocorre em textos desse gênero? Esta proposta pedagógica possui o objetivo de discutir uma prática dialógica entre sujeito leitor e sujeito autor em contos de terror de modo que o aluno, a aluna possa ampliar as atribuições de sentido ao texto e, com isso, realmente ampliar seu conhecimento do mundo, de si, do outro e do seu ecossistema através do gênero conto, na modalidade contos de terror, desenvolvendo habilidades que possam contribuir para a formação do jovem enquanto leitor tanto desse gênero quanto de outros. De acordo com Bakhtin (2011), o sujeito é capaz de utilizar a língua de modos variados para produzir diferentes efeitos de sentidos e adequar a diferentes situações de interlocução. Nessa linha de raciocínio, Koch e Elias (2013) defendem os conhecimentos interacionais como um meio para explicitar como o leitor atribui sentidos como uma tarefa imprescindível para a compreensão leitora. Essas autoras abordam a importância dos diversos conhecimentos para que o leitor compreenda um texto por meio da construção de sentidos.

**Palavras-chaves:** Compreensão leitora, Atribuição de sentidos, Leitura.

**Abstract:** This research is a proposal that discusses the importance of pedagogical approach to reading comprehension through the mediation constitution of the subject critical reader and an active subject in the Portuguese language classes. Based on these skills, this research takes the question: what paths developed by students sixth year to reading comprehension the horror stories? How the assignment of meaning occurs in texts of this kind? This pedagogical proposal has the objective of discussing a dialogic practice between reader and author in horror tales so that the student, the student can expand the duties of meaning to the text and, therefore, actually build a job that can improve reading comprehension students the horror texts and this ability may contribute to the formation of the young player as well as this kind of others. According to Bakhtin (2011), the subject is able to use the language in various ways to produce different effects of sense and adapt to different situations of dialogue. In this line of reasoning, Koch and Elias (2013) argue interactional knowledge as a means to explain how the reader gives way, as an essential task for reading comprehension. These authors discuss the importance of diverse knowledge to the reader to understand a text through the construction of meaning.

**Key-Words:** Understanding reader, Assigning meanings, Reading.

<sup>1</sup> Especialista em Linguística aplicada na educação, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS – Universidade do Estado da Bahia. [profjujubarreto@yahoo.com.br](mailto:profjujubarreto@yahoo.com.br)

\*\* Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – professora credenciada do PROFLETRAS. [rosy.lapa@gmail.com](mailto:rosy.lapa@gmail.com)

## **1 Introdução**

O presente trabalho surgiu das inquietações que emergiram durante nossa atividade profissional, nas aulas de língua portuguesa (LP), quando percebemos que os alunos do sexto ano do ensino fundamental II possuem gosto pela leitura, principalmente pelos contos de terror. No entanto, esses estudantes possuem dificuldade em alcançar a compreensão leitora e atribuir sentidos no momento da leitura. Notamos que são autônomos para ir à biblioteca e escolher livros da literatura infanto-juvenil para ler, apesar da falta de estrutura do espaço e que possuem predileção pelas histórias de assombração, pois esses contos despertam a imaginação por meio do mistério e do suspense, presentes nos textos desse gênero. Entretanto, a leitura segue sem objetivos, sem atentar-se aos detalhes e às informações que o texto oferece para compreendê-lo e construir atribuições de sentido e percebemos isso através das respostas dadas às perguntas sobre o texto lido.

A partir desse cenário observado em sala de aula, está sendo desenvolvida uma pesquisa ação e experimental que não visa apenas compreender o problema, mas também possui vistas a elaborar uma intervenção pedagógica para modificá-la. Até o presente momento, foi elaborado e aplicado um diagnóstico, utilizando como gênero um conto, na modalidade de terror. As informações produzidas através desse diagnóstico estão em processo de análise, no entanto, desde já é possível perceber que várias dificuldades no que tange ao diálogo estabelecido entre sujeito autor e sujeito leitor estão sendo encontradas, dentre elas, buscaremos aquelas que causam maior empecilho para que estudantes alcancem a compreensão leitora e assim atribuam sentidos aos textos lidos. Sendo assim, essas serão tomadas como categorias de pesquisa e análise.

Esta pesquisa assumiu como base a teoria do conhecimento interacional de Koch e Elias (2013) que consideram quatro tipos de conhecimentos necessários para que o estudante compreenda e construa sentidos: conhecimento comunicacional, que permite reconstruir o sentido do texto numa dada situação comunicativa; conhecimento metacomunicativo, que possui uma política de troca de saberes entre locutor e os objetivos no texto produzido para que ocorra a compreensão leitora; conhecimento ilocucional, que permite reconhecer os propósitos do produtor do texto numa dada situação de interação e o conhecimento superestrutural, que trata do reconhecimento do gênero do texto que está sendo analisado pelo estudante.

Discutiremos o aporte teórico que dará norteamento a essa pesquisa e a contribuição da linguística textual para a construção do conhecimento interacional. Para isso, iniciaremos essa discussão teórica sobre a produção de leitura e a constituição do sujeito leitor, perpassando por uma breve discussão sobre os contos de terror e um enfoque maior nas habilidades de compreensão leitora e atribuição de sentidos que são os objetivos desta pesquisa.

## **2 A produção de leitura e a constituição do sujeito leitor**

Constantemente, questionamos a função que a leitura assume na escola e na vida dos estudantes, no entanto, percebe-se que a formação de leitores competentes não tem sido tratada na perspectiva de sua importância. Devido a esse descaso, no processo de produção de leitura na escola, entende-se a dificuldade que o/a estudante possui em localizar informações em um texto, interagir com os interlocutores, perceber o sentido das palavras nos contextos estabelecidos.

Segundo Koch e Elias (2015), a leitura exige uma intensa participação do leitor, pois se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor complete os sentidos, através de uma série de contribuições. Com base no pensamento das autoras, presume-se que a interação leitor e autor

é um fator crucial para que o aluno produza leitura, no entanto, essa função não é possível sem a constituição do leitor como sujeito, um indivíduo que critique, questione e construa sentidos.

Freire (*apud* OLIVEIRA, 2013) sinaliza que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade daquela. Com isso, entende-se que constituir um sujeito em leitor, na perspectiva freireana, está relacionado à formação do indivíduo enquanto cidadão. Assim, sem a consciência da importância da leitura como constituidora de ideologias e de conhecimento de mundo, a escola estará formando um estudante assujeitado ao que está dito no texto em palavras, sendo assim, incapaz de produzir sentidos.

Oliveira (2015), ainda, advoga pela constituição de um sujeito leitor apto a compreender o texto em seus diversos aspectos, ou seja, promover uma pedagogia do enleituramento, na qual as reflexões do sujeito tenham espaço para inferências, ter autonomia para estabelecer interações com autor e diálogos, pois, segundo Bakhtin (2011), ler é estabelecer uma relação dialógica entre enunciado e enunciador. A ideia de enleituramento, defendida por Oliveira (2015), dá conta da capacidade humana de tornar-se leitor de mundo, tendo na leitura uma ação que é contínua e ampliada a cada contato com o contexto que o cerca, enquanto faz a leitura do texto, imergindo no contexto dos acontecimentos da trama, interagindo com as personagens de forma tão intensa que percebe nuances de personalidade e desejos não formulados, subentendidos na teia textual. Usa, para isso, o conhecimento de mundo acumulado pelo sujeito leitor sobre as pessoas, sobre si, sobre as culturas que o circundam, seus próprios contatos com a leitura e seu conhecimento histórico da época em que os fatos se desenrolam e do seu próprio momento atual. Sendo assim, continua essa autora, envolvido que está no lúdico, o texto produz sentidos, através de uma leitura de letramento e enleituramento, que torna o texto inteligível em suas várias nuances: lexical, gramatical, de conhecimento de mundo, de conhecimento de si, do outro, conhecimento ecológico, indo além da leitura das palavras, do gênero, constituindo o sujeito em leitor e o leitor em sujeito de sua leitura. Sendo assim, a leitura é o fundamento do ensino-aprendizagem através da interação, da mediação intencional para a formação do leitor com autonomia para engajar-se ou não, para criticar e se tornar leitor de mundo.

Essa atividade aguça o indivíduo a perceber os elementos extralinguísticos do texto e tornar-se um sujeito leitor crítico, apto a perceber o conhecimento de mundo presente nas palavras do autor e estabelecer uma parceria de trocas de ideologias com o enunciador. Koch e Elias (2015) conceituam leitura como uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor, assim é possível dialogar com as pistas e sinalizações que o texto oferece. No entanto, de acordo com Oliveira (*op.cit*) é necessário enleiturar o leitor, ou seja, constituir um sujeito leitor crítico, apto a produzir leituras de forma autônoma para que o estudante atribua sentidos aos textos lidos e abandone o hábito de realizar leituras limitadas a uma postura decodificadora.

### **3 Os contos de terror e a Literatura do gosto**

As histórias de terror fazem parte da literatura de ficção, à qual Aduetto (2008) atribui o encantamento que especialmente adolescentes têm à ficção a necessidade de viver outros mundos, viver outras experiências, assim como a capacidade de divertir, brincar, imaginar, de ensinar. Cosson (2013) estabelece uma discussão sobre letramento literário e a ficção, o autor pontua a necessidade de, ao realizar atividades que explorem a ficção, a literatura de gosto ser levada em consideração na seleção do texto literário a ser trabalhado em sala de aula.

Nessa linha de raciocínio, antes de escolher qual o conto a ser trabalhado para construir essa proposta de intervenção, vários gêneros textuais foram trabalhados com a turma do sexto ano: fábulas, diversos tipos de contos, porém as histórias de terror despertaram maior interesse dos alunos. Assim, conforme os desejos revelados pelos estudantes, esse gênero foi escolhido,

considerando que são repletos de diálogos, que estimulam a interação entre o leitor e autor, tão defendida pela teoria do conhecimento interacional de Koch e Elias (op. cit), além das pistas que o autor fornece ao longo do texto, incentivando, assim, a compreensão das informações implícitas presentes no texto para que o leitor descubra o mistério que compõe as histórias.

Apesar dos estudantes do sexto ano terem apresentado uma predileção sobre os contos de terror, conforme já fora citado, percebemos que a leitura segue sem objetivos, sem atentar-se aos detalhes e às informações que o texto oferece para compreendê-lo e construir atribuições de sentido. Koch e Elias (op.cit) teorizam essa necessidade de estabelecer objetivos para a leitura quando fazem os seguintes questionamentos: “O que é ler, para que ler? Como ler? As perguntas poderão ser respondidas de diferentes modos, os quais revelam uma concepção de leitura decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote”. Essas considerações discutidas pelas autoras são difíceis de serem alcançadas quando o leitor, a leitora assumem uma postura passiva diante do texto, ou são direcionados para tal.

Freire (1985) já discutia a necessidade do olhar crítico diante do texto para o desenvolvimento do sujeito leitor e direcionava esse olhar como importante para a compreensão do texto. De acordo com Freire (1985.p.11), “O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. O que coaduna com as ideias de Bakhtin (2011), em seu estudo linguístico e filosófico da linguagem, o qual defende que a língua assume um caráter interacional, constituindo-se na relação do sujeito com o outro, com base em um princípio dialógico da língua. Assim, ele retoma conceitos do autor russo Vygotsky e defende a ideia do dialogismo como um processo de sociointeracionismo necessário para que a aprendizagem aconteça.

No que se refere à construção dos sentidos, o autor ressalta que o sujeito constrói os sentidos nas relações verbais, na relação com o outro em uma determinada esfera da atividade humana. Essa construção nunca é estática ou definitiva. Assim, a compreensão leitora e o ato de atribuir sentidos assume um caráter dinâmico. Marcuschi (2015) coaduna com a concepção defendida por Bakhtin, quando considera a apropriação de sentidos como uma atividade que nunca é definitiva e completa. Compreender textos, segundo o autor, não é uma simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos, mas de atribuição.

Para Koch e Elias (op.cit), o texto, ao ser visto como uma representação das ideias do autor, indica a condição do estudante como um leitor passivo, relegado apenas à captação das ideias de quem escreveu o texto. As autoras reiteram que a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos socioculturalmente são necessários para a construção de sentidos. As pesquisadoras criticam a condição do estudante como assujeitado pelo sistema, enquanto Oliveira (2013) ratifica e também não coaduna com essa condição passiva e assujeitadora do leitor, argumentando sobre a necessidade de se promover uma pedagogia do enleituramento. Essa proposta garante o desenvolvimento do sujeito leitor apto a compreender textos e atribuir sentidos às leituras feitas.

Koch e Elias destacam que a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor. As pesquisadoras ressaltam que para alcançar a compreensão leitora não é necessário que os conhecimentos do autor e do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente. As pesquisadoras destacam que a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor. Em consonância com as autoras supracitadas, Kleiman (2013) faz referência ao lugar cada vez menor que a leitura tem ocupado no cotidiano do brasileiro, a pobreza no seu ambiente de letramento e aos profissionais que, por sua vez, não são leitores. A pesquisadora faz uma reflexão sobre a leitura e como deve fazer parte do cotidiano quando diz que “Leitura deve ser prazerosa. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais do qual não consegue extrair o sentido. Para os alunos, a leitura é difícil demais, justamente por isso ela não faz sentido” (KLEIMAN, 2013.p 22).

Ainda é essa autora que cita duas práticas empobrecedoras que condicionam o aluno à passividade e não permitem que o estudante construa o sentido do texto, com isso, o estudante acomoda-se somente ao que está expresso nas palavras do autor. São atividades como: “Qual a mensagem do texto”? Uma questão elaborada e proposta dessa forma, contradiz a filosofia dialógica proposta por Bakhtin, com quem concordam as demais autoras citadas que veem a leitura como uma prática sociointeracionista. A outra atividade, trata-se de uma proposta de leitura decodificadora, tanto Freire (1985), quanto Oliveira (2013) já teorizaram que a compreensão leitora vai muito além desse processo, além do mais, uma proposta de atividade tão reducionista a uma mera decodificação impossibilita o aluno a navegar no universo da linguagem e atribuir sentidos.

Por meio das aulas e do momento de propor um processo de interação para os alunos, percebemos que esses estudantes ainda mantêm uma única forma de ver o texto, uma forma monológica. Kleiman (2013) afirma que são posturas da mediação docente que levam o aluno a uma única interpretação alcançada, sendo assim, percebe-se uma concepção autoritária do texto que ainda é proposta para os alunos nas aulas de língua portuguesa.

Marcuschi (2015) considera que o indivíduo é um ser produtor de sentidos, a compreensão depende da colaboração mútua. Dessa forma, a atribuição de sentidos assume uma postura colaborativa entre interlocutores, a construção de sentidos, segundo o autor, é um ato de produção de leitura inferencial.

#### **4 Conclusão**

Diante do exposto, presume-se que o ponto de partida para que o estudante compreenda os textos e atribua sentidos a ele, estabelecendo diálogos que priorizem a formação do sujeito leitor, precisará, primeiramente, de mudanças no papel que a leitura possui nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, priorizando o enleituramento do estudante, será possível que o aluno estabeleça relações no momento da leitura.

A pesquisa, aqui apresentada e em andamento, tem a intencionalidade de descobrir os caminhos que levam os estudantes do sexto ano a construir essas habilidades de desvendamento e diálogo com os textos, tendo como suporte os contos de terror. Para isso, será construído uma sequência didática afim de desenvolver um trabalho intenso a partir da análise dos dados encontrados na atividade diagnóstica. A atividade diagnóstica (vide anexo 1) foi elaborada de acordo com a teoria do conhecimento interacional proposto por Kock e Elias, necessário para que o aluno alcance a compreensão leitora e atribua sentidos aos textos, mas também tal teoria foi associada aos descritores da prova Brasil, os quais se embasam no desenvolvimento da teoria das autoras supracitadas. Tais descritores versam sobre as seguintes habilidades: D03 inferir informações implícitas no texto, D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D4 Inferir uma informação implícita em um texto; D07 Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos, D8 Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto. D19 Identificar locutor e interlocutor a partir de marcas linguísticas presentes em um texto e D34 Identificar níveis de registros formal e informal.

Os resultados da pesquisa mostram que os sujeitos de pesquisa não foram capazes de estabelecer relações entre partes do texto, uma vez que muitos não responderam ou responderam de forma inapropriada sobre a Questão 06: “No diálogo entre os personagens, há alguma pista que negue a possibilidade de o menino ser um fantasma? Responda com exemplos e comentário”. Tiveram muita dificuldade em inferir uma informação implícita no texto, apresentando respostas vagas à Questão 04: “O diálogo entre os personagens aos poucos vai desvendando o mistério da história. Quais as pistas o autor fornece para indicar que o menino é um fantasma?”. No entanto, foram capazes de identificar o gênero textual lido, respondendo

de forma adequada às opções da Questão 2 e, ainda que forma superficial, responderam apropriadamente à Questão 03: “Quais as informações ou elementos o texto lhe forneceu para caracterizar o texto acima?”. Mostraram-se capazes de identificar locutores e interlocutores a partir de marcas linguísticas, mas com algumas dificuldades, têm muita dificuldade em se posicionar diante do texto, deixando em branco: Questão 08: “Qual a sua reação diante do desfecho do texto? Comente.” e Questão 09: “O garoto leva um estranho para a sua casa, lhe dá alimento e uma cama para dormir. Diante de sua realidade, o que você pode comentar sobre o comportamento dele?”, questões referentes a essa demanda.

Sendo assim, a pesquisa ação com proposta de intervenção que ora está em andamento se justifica, no sentido de esclarecer possibilidades de mediações que sanem essas dificuldades.

### **Referências Bibliográficas**

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**, 6ª Ed, São Paulo, Ed. Fontes, 2011
- ELIAS, Vanda .Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** 48ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- KLEIMAN, A Texto e leitor. **Aspectos cognitivos da leitura**, Campinas: 16ª Ed Pontes, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: 8ª Ed Parábola, 2015.
- OLIVEIRA, De Lapa Rosemary. **A pedagogia da Rebeldia e o Enleituramento**. Salvador 1ª Ed: Novas edições acadêmicas, 2013.

## **ANEXO 1**

### **A CASA DO PESADELO**

A estrada pela qual eu seguia em meu carro deu num campo aberto, deixando o bosque para trás.

O sol estava se pondo. A fazenda mais próxima tinha um caminho cinzento que a ligava à estrada.

Acelerei o carro para chegar o quanto antes à casa e entender o que estava acontecendo, mas corri demais: meu carro derrapou e se estabacou contra uma árvore.

Levantei-me sem maior dificuldade e fui examiná-lo. Ficava imprestável. Já era quase noite e eu já começava a ficar aflito quando apareceu um garoto correndo pelo caminho da casa. Vestia, como era típico do lugar, uma camisa marrom aberta no peito. Tinha uma expressão que me incomodava um pouco, porque seu lábio era rasgado. Quando chegou ao local do acidente, ele não disse nada, mas logo lhe perguntei:

- Onde fica a oficina mais próxima?

- A oito milhas daqui, senhor. – respondeu com uma péssima pronúncia, por causa do defeito no lábio.

Como a noite já estava caindo, pedi-lhe:

- Posso passar a noite em sua casa?

- Claro, se o senhor quiser. Mas a casa está bem desarrumada, porque papai não está e mamãe morreu há três anos. Tem pouca comida.

- Não tem importância. Trouxe algumas provisões. – retruquei e fomos juntos à sua casa.

No caminho até a sua casa senti uma brisa estranha, um cheiro de vegetação desagradável. Ao chegar vi que tudo estava mesmo muito largado.

O garoto me instalou amavelmente num quarto pegado à entrada. Como não havia luz na casa toda, peguei três velas na minha mala. Serviram-me para iluminar meu quarto e a cozinha. Mal me acomodei, acendi a lareira e comecei a preparar o jantar com o que trazia. O garoto comentou que já havia jantado e não estava com fome. Achei estranho para um garoto da sua idade, ainda mais com aquele aspecto de quem passava necessidades, mas eu não quis dizer nada. Aproximou-se do fogo e pôs-se a aquecer as mãos.

- Está com frio? – perguntei.

- Sempre estou.

Aproximou-se tanto das chamas da lareira que temi fosse se queimar, mas ele parecia não sentir o fogo. Preparado o jantar, pus a mesa na cozinha mesmo e jantei – sozinho e rápido. Conversamos um pouco, porque não era tarde, e o garoto me acompanhou à varanda. Sentou-se no chão, enquanto eu me embalava gostosamente numa cadeira de balanço.

- O que você faz quando seu pai não está? – perguntei.

- Nada, só deixo o tempo passar. Ninguém nunca vem nos visitar. A gente daqui diz que essa casa é mal-assombrada.

- Você já viu algum fantasma? – perguntei intrigado.

- Ver, eu nunca vi. Mas posso senti-los.

De repente, senti como se um fino véu deslizesse suavemente pelo meu rosto. Levantei-me de repente.

- Ei! Você viu? – exclamei confuso.

- Não vi nada. O que foi?

- Não sei... Um véu. Roçou-me no rosto – expliquei.

- Não tenha medo. Deve ser um dos fantasmas que correm pela casa. Na certa é minha mãe. – disse ele tranquilamente.

Naquele momento, achei que o garoto não regulava bem. Despedi-me dele, desejei-lhe boa noite e fui dormir, agora já meio desconfiado. Caí num sono profundo mas, passado um bom tempo, um sonho arrepiante me acordou. Um pesadelo terrível: ali mesmo, no meu quarto, uma enorme fera, como que um javali disforme, de presas ameaçadoras, grunhia diante de mim. Tinha uma atitude muito agressiva e pusera suas patas na cama, a ponto de pular em cima de mim.

Acordei suando, apavorado. Não consegui mais dormir. Quis chamar o garoto, e só então me dei conta de que não sabia seu nome. Não tinha pensado em perguntá-lo e ele não tinha se apresentado. Gritei ‘oi’ repetidas vezes, mas ninguém respondeu. Só ouvi o eco dos meus gritos entre aquelas paredes vazias. Sentia meu coração bater como se fosse sair pela boca.

Não estava gostando nada daquilo. Resolvi então ir embora daquela casa sem perder nem mais um minuto. Para não ser mal agradecido, deixei algum dinheiro em cima da mesa da cozinha. Saí, segui a estrada a pé, decidido a encontrar a tal oficina. O sol já tinha raiado quando cheguei à primeira fazenda. Um homem veio ao meu encontro.

Contei-lhe meu acidente de automóvel da noite anterior e ele me perguntou onde tinha passado a noite. Ao lhe explicar onde tinha dormido, olhou para mim com cara de incredulidade.

- Como é que lhe passou pela cabeça entrar ali? Não sabe o que dizem dessa casa?

- O garoto me levou – respondi.

- Que garoto?

- O do lábio rasgado – afirmei com segurança.

Com cara de quem havia compreendido tudo, me perturbou com suas palavras:



- Desta vez não há dúvida. Esse garoto que o levou até a casa é um fantasma. Você não sabia, não é? Ele morreu há seis meses.

(WHITE, Edward. **O grande livro do medo**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012, p. )

### Questões

Questão 01: Ao ler o título do texto que impressões ele lhe sugere ?

Questão 02: Assinale: O texto “A casa do Pesadelo” é

- a) Uma Fábula ( )
- b) Um conto Policial ( )
- c) Uma Poesia ( )
- d) Uma história de aventura ( )
- e) Um conto de terror ( )

Questão 03: Quais as informações ou elementos o texto lhe forneceu para caracterizar o texto acima?

Questão 04: O diálogo entre os personagens aos poucos vai desvendando o mistério da história. Quais as pistas o autor fornece para indicar que o menino é um fantasma?

Releia o diálogo abaixo e responda: às questões 05 e 06

- O que você faz quando seu pai não está? – perguntei.
- Nada, só deixo o tempo passar. Ninguém nunca vem nos visitar. A gente daqui diz que essa casa é mal-assombrada.
- Você já viu algum fantasma? – perguntei intrigado.

Questão 05: Na comunicação entre os personagens, foi usada a linguagem formal ou informal? Que inferências podemos fazer dessa escolha do autor?

Questão 06: No diálogo entre os personagens, há alguma pista que negue a possibilidade de o menino ser um fantasma? Responda com exemplos e comentário.

Questão 07: Qual recurso o autor utiliza para garantir a conversa entre os personagens? Que impacto esse recurso causa no leitor?

Questão 08: Qual a sua reação diante do desfecho do texto? Comente.

Questão 09: O garoto leva um estranho para a sua casa, lhe dá alimento e uma cama para dormir. Diante de sua realidade, o que você pode comentar sobre o comportamento dele?

## A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS ESCRITORES: ESCRITA, REESCRITA E INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

Heloana Cardoso Retondar\*  
Suzana Lima Vargas\*\*

**Resumo:** Discutimos resultados alcançados no projeto de pesquisa e extensão Laboratório de Alfabetização (FACED/UFJF), que promove oficinas de escrita/reescrita de textos para alunos de ensino fundamental. Apoiado no tripé ensino/pesquisa/extensão, o projeto proporciona a vivência da prática pedagógica a graduandos de Pedagogia através da ação direta junto às crianças. Nas oficinas, investigamos o desenvolvimento dos processos de produção textual, as escolhas dos recursos linguístico-discursivos dos aprendizes e o modo como expressam suas concepções sobre a escrita. Essas ações permitem desenvolver habilidades de escrita tanto nos alunos, quanto nos professores em formação. À luz do dialogismo de Bakhtin (2010) e da arquitetura da interação de Calkins, Hartman e White (2008), analisamos as oficinas do relato de viagem, as interações verbais conduzidas pelos graduandos, e a complexidade das orientações para escrita/reescrita. Revisão e reescrita são tarefas que examinam detalhadamente: o que e para quem se diz (discursividade); a informatividade do que se diz; as relações entre o que se diz (textualidade) e o que a língua escrita convencionou (normatividade). Concluímos que futuros professores necessitam compreender o desenvolvimento da produção escrita, interessando-se pelo que ensinam e pelo modo como ensinam, definindo ações pedagógicas que garantam avanços no percurso de constituição de conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos, estabelecendo estratégias de interação variadas nas aulas de produção, avaliação e revisão textual. Também destacamos a importância de os professores praticarem a escrita, tornando-se hábeis para avaliar os modos de organização do próprio texto, e o texto do Outro.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; processos de produção textual; avaliação de textos.

**Abstract:** We discuss results achieved in the research project and extension Laboratory of Literacy (FACED / UFJF), which promotes writing / rewriting workshops for primary school students. Supported on the teaching / research / extension tripod, the project provides the experience of pedagogical practice to students of Pedagogy through direct action with children. In the class, we investigated the development of textual production processes, the choices of learners' linguistic-discursive resources and how they express their conceptions about writing. These actions allow students to develop writing skills in both students and teachers in training. Based on Bakhtin's (2010) dialogism and the architecture of the interaction of Calkins, Hartman and White (2008), we have analyzed travelogue workshops, the verbal interactions conducted by undergraduates, and the complexity of writing / rewriting guidelines. Revision and rewriting are tasks that examine in detail: what and for whom it is said (discursiveness); The informativeness of what is said; the relations between what is said (textuality) and what the written language convenes (normativity). We conclude that future teachers need to understand the development of written production, they need to question the way they teach, defining pedagogical actions that guarantee advances in the course of the

\*Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutoranda em Letras pela mesma instituição. E-mail: hcretondar@gmail.com

\*\* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada na Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: suzana\_lima@uol.com.br

students' linguistic-discursive knowledge formation, establishing different interaction strategies, production, evaluation and textual review in the classroom.. We also emphasize the importance of teachers practicing writing, becoming adept at evaluating the modes of organization of the text itself, and the text of the Other.

**Keywords:** Initial teacher training; processes of textual production; evaluation of texts.

## 1. Introdução

Este artigo discute a vivência da prática pedagógica dos graduandos do curso de Pedagogia junto aos alunos atendidos no projeto de pesquisa e extensão Laboratório de Alfabetização (Laboalfa - FAGED/UFJF).

Sabe-se que a atividade de linguagem, incluindo a produção escrita, mobiliza três estratégias de processamento textual: as cognitivas, as sociointeracionistas e as textuais (KOCH, 1997). De maneira resumida, pode-se dizer que as estratégias cognitivas estão ligadas ao “cálculo mental”, as sociointeracionistas visam a uma boa interação verbal e as textuais estão relacionadas ao conhecimento linguístico. Do ponto de vista teórico, cada um dos pressupostos descritos compõe a perspectiva sócio-histórica de ensino e aprendizagem e orientam a formação docente. O desafio é transpor didaticamente esse conteúdo, conjugando prática pedagógica, sensibilidade e, no caso específico desta pesquisa, a inexperiência dos graduandos.

Aliás, por que não dizer que este é o desafio não apenas dos professores neófitos, mas de todos aqueles que passaram pelos bancos das universidades e foram impregnados pelas teorias linguísticas, mas na prática, acabam por repetir modelos de aulas a que foram submetidos quando ainda estavam sentados nas carteiras escolares. Isso acontece justamente porque se veem obrigados a abrirem vanguarda de novas práticas, sem quaisquer referências acadêmicas ou pessoais para se ancorarem. Pensar em uma didática de ensino da escrita atualmente em nosso País é abrir caminhos, é constituir-se como sujeito professor sem bengalas ou exemplos.

Buscando suprimir essa “brecha” na formação, ou, ao menos apontar caminhos para o ato de ensinar, o Laboalfa oferece oficinas de escrita/reescrita de textos, nas quais são investigados o desenvolvimento dos processos de produção textual (planejamento, escrita, revisões, reescrita, autoavaliação), as escolhas dos recursos linguístico-discursivos dos aprendizes e o modo como expressam suas concepções sobre a escrita.

Essas ações permitem aos graduandos: (i) observar a aplicação das teorias na práticas pedagógicas; (ii) elaborar uma sequência de atividades que atendam às orientações teóricas e que sejam aplicáveis; (iii) discutir as dúvidas e inseguranças com o professor-orientador e com outros pares graduandos; (iv) perceber as dificuldades do complexo movimento do ensino da escrita; (v) efetuar análise linguística consistente dos textos avaliados; (vi) decidir como fazer interferências pedagógicas e refletir sobre suas ações; (vii) reportar por escrito em formato de diário de campo e trabalho de conclusão de disciplina. Como aprendizes do ensinar, proporcionam aos alunos a aprendizagem de comportamentos escritores e o desenvolvimento de habilidades de escrita; porque experimentam a escrita, e efetuam análise linguística embasada teoricamente, percebem seus próprios movimentos e habilidades requeridas desde o planejamento até o texto final, incluindo suas dificuldades. Constituem-se assim, através da interação, por idas e vindas, por certezas e incertezas, por angústias e sucessos, os sujeitos escritores (graduandos e alunos).

Reportaremos, ao longo deste trabalho, episódios da oficina de Relatos de Viagens, desenvolvidas pelos graduandos junto a um grupo de quatro alunos, na faixa etária de 09 a 12

anos, atendidos no Laboalfa uma vez por semana durante duas horas. À luz de uma perspectiva discursiva de trabalho com a linguagem, explicamos para as crianças que construiriam um portfólio com os Relatos de Viagens, contendo fotografias, desenhos e textos para serem compartilhados com familiares e amigos. A escolha do suporte e do gênero se deu objetivando que os alunos se sentissem motivados para a produção de textos e compreendessem a finalidade do gênero (documentar experiências vividas e situá-las no tempo).

Reconhecemos, contudo, que, considerando a realidade do ensino da escrita no Brasil, a falta de recursos, o número elevado de alunos por turma e a falta de remuneração para planejamento e avaliação (tarefas extraclasse), reproduzir integralmente a prática do Laboalfa é inviável. Contudo, o objetivo deste projeto não é a reprodução integral de suas práticas, mas a incorporação dos procedimentos, das reflexões e das atitudes junto aos acadêmicos. Ressalvado o caráter “laboratorial”, defendemos que os questionamentos levantados ao longo da oficina (do planejamento à avaliação), a experiência de se portar como professor-pesquisador, a reflexão que cada um fez sobre o processo da escrita e o instrumental teórico-analítico e prático utilizado serão constitutivos da prática desses futuros docentes. Transformar esses dados em conhecimento científico é apontar caminhos para a formação de professores. Sobretudo sugerir ações para professores, que mesmo não tendo podido experimentar e acompanhar de perto o complexo movimento de escrita/reescrita em laboratório, se veem todos os dias diante do desafio de ensinar e buscam orientações que possam melhorar suas práticas.

## **2. Oficina Relato de Viagem para alunos e professores em formação**

As oficinas do Laboalfa buscam abrir espaço para uma escrita singular, compreendendo que a produção de texto tem a ver com a identidade de quem escreve, com as condições em que escreve e com a escolha dos recursos expressivos. O professor também oferece orientações específicas acerca dos processos envolvidos na produção textual, para que as crianças usem esse conhecimento ao produzir o texto escrito, compreendendo a necessidade de planejar, escrever textos provisórios, revisá-los e reescrevê-los.

A oficina foi planejada de modo a fazer com que os alunos compreendessem a dimensão discursiva e a estrutura composicional do gênero Relato de Viagem. Assim como as demais sequências de atividades produzidas no Laboalfa, foi organizada preenchendo seis passos orientadores: *leitura/apresentação, aquecimento, planejamento, escrita/primeira versão, releitura/revisão, reescrita*.

Atendendo à perspectiva da formação de professores, foi discutido e organizado o planejamento, com os devidos ajustes e adequações ao longo das oficinas. Procedeu-se a análise linguística para dar o *feedback* das produções dos alunos. Cada acadêmico escreveu bilhetes orientadores ao seu aluno e acompanhou de perto os avanços dos alunos. Em seguida, os graduandos transcreveram as aulas, que haviam sido gravadas, e analisaram suas interferências, bem como reviram todo o material escrito produzido (escritas, reescritas, instruções) para compor seu trabalho final da disciplina.

Sobre às oficinas de relato de viagem, para atender ao primeiro passo orientador (*leitura/apresentação*), por se tratar um gênero pouco conhecido pelas crianças, e partindo do pressuposto bakhtiniano da relativa estabilidade dos gêneros, foi feita a leitura de trechos de dois suportes: o livro *Momentos de uma aventura – Família Shurmann* e as revistas *Viagem e Turismo*.

Depois, foi explicitada oralmente e anotada no quadro a *Lista de Constatações* sobre as leituras, além de definidas e/ou lembradas características do contexto discursivo do Relato a

ser escrito pelos alunos: papel assumido pelo autor (Por que escrever um relato? Quem sou quando escrevo um relato?), perfil dos interlocutores (Quem vai se interessar pelo que escrevi? Como posso fazer esse texto interessante para meu leitor), o contexto de circulação (geralmente aparecem em revistas específicas ou blogs), o suporte em que os relatos seriam divulgados (portfólio) e o registro linguístico (informal).

Em seguida, passou-se ao *aquecimento*. Foram apresentados slides com fotografias de viagens e passeios enviadas previamente via Whatsapp pelos pais dos alunos, seguidos de diálogo sobre as experiências vividas nas viagens. Para evocar e materializar as memórias das viagens, foi proposto aos alunos fazerem desenhos, os quais foram retomados no passo seguinte, o *planejamento*, para construir um roteiro das principais ideias do primeiro relato. Só então deu-se a produção de texto (*escrita/primeira versão*), seguida da *releitura/revisão*, em que constam a avaliação do professor através de interferências no texto, bilhetes e interação face a face, e avaliação do próprio aluno, utilizando uma ficha de autoavaliação. Prosseguiu-se a *reescrita* do texto a partir dos conhecimentos do gênero e de reflexões pontuais sobre o uso dos recursos linguístico-discursivos.

### 3. Constituição de sujeitos escritores

Escrita é mobilização de tipos de conhecimentos linguístico, enciclopédico, textuais e interacionais (KOCH, 2009), é também manifestação de aspectos subjetivos, biográficos e identitários. Defendemos a concepção de escrita como interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, 2010) e como trabalho de reescritas (FIAD; MAYRINK-SABISON, 1991).

Conforme Bakhtin (2009), a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado, cujos limites são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso. Depois da preparação da turma da solicitação da escrita, haverá uma resposta por parte dos aprendizes, a escrita, o aprendizado de comportamentos escritores. Produzirão um texto, resultado das suas atitudes responsivas em relação à proposta de produção e às atitudes do professor na avaliação, mas também em relação aos demais enunciados envolvidos na sua vida escolar e social como um todo. Segundo o autor, a atitude de resposta terá os enunciados responsivos de outros, ou, ao menos, uma compreensão responsiva silenciosa de outro e, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão. A necessidade de preocupação com o outro deve perpassar, portanto, professor e aluno. Ciente disso, a prática pedagógica precisa ser ainda mais cuidada, já que todo e qualquer movimento repercutirá na formação/constituição dos sujeitos.

Obviamente esse monitoramento da prática e a consequente consciência das suas repercussões é algo a ser conquistado ao longo dos anos, por mais detalhado que seja um planejamento, e por mais pontuais que sejam as reflexões, estamos falando de seres humanos, com suas singularidades. Neste sentido, observando os discursos reportados no trabalho final pelos professores, nota-se que mobilizam seus conhecimentos/conteúdos da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Português I, e recuperam suas experiências pessoais de escrita como norteadoras da reflexão promovida, cada um à sua maneira, privilegiando, em suas correções, ora problemas que se destacam no texto escrito pelo aluno, ora questões mais subjetivas. O próprio movimento de destacar essa ou aquela qualidade do texto, bem como a questão linguística ou discursiva a ser pontuada para o aluno-escritor tem a ver com aquilo que se apresenta materializado textualmente, mas também com a própria experiência de vida do professor (conhecimentos que domina melhor, apontamentos que lhe foram feitos durante a formação ou ainda quando estudante, aspectos discutidos em sala e que estão mais “frescos” na memória etc.).

Mas entendemos que cada professor tem seu jeito próprio de compreender, rever e reformular os conhecimentos da disciplina, e seus comentários revelam como foram afetados pelas experiências didáticas com as crianças e quanto necessitam compartilhar suas impressões e angústias com seus pares. Esse diálogo entre eles após as oficinas foi extremamente importante, pois no lugar de criarem uma espécie de escudo a fim de se protegerem ou se eximirem das responsabilidades daquilo que não deu certo, eles se mostraram dispostos às contrapalavras, discutindo as escolhas pedagógicas, as tentativas de reconduzi-las e também seus impedimentos.

Contrapalavras requerem, na concepção de Bakhtin, oposição à palavra do locutor. Isto implica supor que as oficinas de escrita eram espaços de formação inicial e possibilidade de construção de enunciados entre graduandos, crianças e professora responsável pela disciplina na graduação. Tal experiência supõe um contexto ativo e responsivo. Assim, qualquer análise efetuada a partir dessas oficinas precisa ser tomada como uma forma de diálogo entre interlocutores.

#### **4. Análise dos dados**

Depois de executado os quatro primeiros passos da oficina (*leitura/apresentação, aquecimento, planejamento e escrita/primeira versão*), os graduandos partiram para *releitura/revisão*. Chegada a hora de avaliar os textos escritos pelos alunos, o professor em formação se depara com a necessidade (e a dificuldade) de aprender um novo gênero para avaliar o texto: o bilhete norteador.

Ruiz (2011) classifica como “bilhete” e mantém o termo entre aspas porque nem sempre se manifestam todas as características de um bilhete propriamente dito. Para ela, esses “bilhetes” constituem um recurso alternativo para apontar, classificar ou mesmo resolver um problema textual de difícil reflexão linguística. No Laboalfa, o aprendizado de redigir o bilhete é parte da estratégia de trabalhar os conteúdos de análise linguístico-discursiva com os graduandos, conjugando didática, reflexão linguística e metalinguagem. Uma das principais características do gênero “bilhete” na prática de avaliação de textos é orientada pelas autoras Calkins et all (2008), para elas, antes de uma intervenção significativa o professor deve-se perguntar o que o aluno fez que pode ser elogiado e reforçado.

Não obstante, os professores em formação se mostrarem bastante inseguros no início e apresentarem dificuldades em lidar com o novo gênero, escrever bilhetes ressaltando qualidades como estratégia didática e destacando aspectos a serem melhorados no texto se mostrou uma excelente maneira de interagir em sala de aula. Essa técnica tem trazidos bons resultados tanto em regime laboratorial quanto na prática escolar, reportada ao grupo por antigos integrantes que atualmente já lecionam em diferentes níveis, pois o aluno tem em mãos, por escrito, uma apreciação crítica do seu texto, percebe-se lido. Esta opção didática opera transformações na representação do aluno sobre si, sobre sua escrita, sobre o ato de escrever e sobre o professor.

Passaremos aos exemplos e, para preservar a identidade dos envolvidos, usaremos os códigos P1, P2, P3 e P4, representando cada um dos professores envolvidos na pesquisa.

##### 4.1 Elogio como prática pedagógica: o que elogiar no texto do aluno?

A técnica do elogio tem a ver com a estima do aluno, mas vai além, é compreendida como verdadeira estratégia didática. Todos os professores em formação que atendem no Laboalfa se utilizam desta técnica. Calkins et all (2008) apresentam cinco variações:

“contraste”, “generalize”, “focalize o processo”, “focalize a identidade da escrita” e “combinação”.

A primeira técnica apresentada é “contraste”, que consiste em dizer o que está bom, contrastando com algo que não estaria bom, caso ocorresse. Exemplo: “Ford, adorei a maneira pela qual você não escreveu ‘tudo sobre’ seu pai, mas, em vez disso, aproximou-se em um momento — quando ele lê pra você!” (p.77). Essa técnica não se apresentou nas oficinas analisadas neste artigo.

Elogiar algo específico corresponde à técnica “generalize”, utilizada de tal maneira que, para o aprendiz, torne-se aplicável a outras situações de escrita.

*P4: O relato sobre a viagem que a sua turma fez até Petrópolis ficou excelente! A sua letra é muito legível e você descreveu muito bem o que fizeram no passeio e os lugares que visitaram. Gostei muito também de como você utilizou letras maiúsculas ao se referir às cidades e aos nomes próprios e dividiu o texto em parágrafos.*

*P3: Muito interessante a descrição que você fez do hotel, mesmo sem eu nunca ter estado lá, consegui visualizar perfeitamente o local em minha mente.*

*P4: Na sua fala após o gol do Neilton você utilizou dois pontos e travessão, o que é muito importante em uma produção escrita. O uso de letras maiúsculas também foi ótimo!*

Outras duas técnicas desenvolvidas e descritas pelas autoras são: “focalize o processo”, e “focalize a identidade da escrita”. A primeira consiste em escrever elogios que ressaltem o trabalho provável do aluno para chegar ao produto.

*P1: Percebi que seu planejamento ajudou a você produzir um texto com tudo o que queria dizer.*

*P4: O seu relato sobre o jogo do Botafogo contra o Bragantino foi muito interessante e bem escrito. Você escreveu detalhes sobre a partida e apresentou os fatos em uma sequência cronológica, o que deixou seu texto muito claro.*

A seguinte, “focalize a identidade da escrita”, está relacionada a elogios que buscam desenvolver a identidade do aluno como escritor, reforçando sua capacidade de escrever.

*P1: Adorei ler o seu relato de experiência. Percebi que você escreveu com uma estrutura diferente da primeira produção e, ainda assim, continuou a ter uma escrita tão cativante!*

*P3: Você escreve muito bem, e tem uma excelente memória.*

A última técnica apresentada é a “combinação”, que ocorre quando mais de uma técnica é utilizada. Isso geralmente acontece na maioria dos bilhetes.

É prudente ressaltar que discutir o fato de usar o elogio como estratégia didática não significa dizer que é preciso inventar algo de bom no texto ou que fica proibido apontar erros. O que se ressalta é a importância de não somente riscar os problemas, mas também reforçar o que há de positivo no texto, para que as representações emergentes possam, no mínimo, equilibrarem-se. Porque o conhecimento está em processo, naturalmente o texto apresentará problemas, os quais obrigam o aluno a revisitar o texto para melhorá-lo após a avaliação do professor, mas aquilo que o eu-aluno acredita sobre si a partir do que lhe chega pela prática avaliativa do professor, melhora o aluno como produtor de textos, motiva-o para escrever, inscreve-se na sua história de aprendizagem, constitui o sujeito.

#### 4.2 Aspectos linguístico-discursivos: O que e como avaliar?

Ao conjugar a prática de avaliar por bilhetes e análise linguística, começam a emergir problemas que, para um observador mais desatento, poderiam sugerir dicotomia entre teoria e prática. Nos moldes desta pesquisa, as disparidades são compreendidas como reveladoras de um complexo movimento de aprendizado, tanto para professores, quanto para os alunos.

P4, por exemplo, em suas anotações acerca do bilhete escrito ao aluno, reflete sobre as operações discursivas, guiado pelas orientações realizadas em sala de aula da graduação, questiona-se sobre: ordem, pergunta, exemplificação e argumentação.

*P4: A minha escolha pela pergunta como forma de ordem/solicitação se deveu ao fato de ser eu um indivíduo inexperiente em relação a escrita de bilhetes. É notável que, basicamente, uma pergunta não apresenta o mesmo efeito de uma ordem escrita com vocábulos no modo imperativo.*

Por outro lado, no que tange às questões elencadas por P4 para sinalizar para o seu aluno as revisões, este professor se atém basicamente às questões normativas, ressaltando aspectos ortográficos e pontuação em praticamente todos os bilhetes que escreve. O que se percebe é um movimento de assimilação/acomodação dos conhecimentos discutidos teoricamente. As teorias referenciam as práticas de análise linguística e avaliação da produção escrita, favorecendo as tomadas de decisão durante as aulas e ajudaram a antecipar os comportamentos escritores das crianças. O professor em formação precisa não apenas indicar o que o aluno deve corrigir, mas também pensar na maneira como orientará o pedido de reescrita. É, pois, um exercício complexo que envolve conhecimento: teórico, linguístico-discursivo e didático; por ter sido solicitada a avaliação por bilhete, a ação do professor é amplamente norteadada pelo seu conhecimento sobre escrever.

Nesse aprendizado do ensinar, outros movimentos dos professores revelam como cada um assimila de maneira diferente os conhecimentos, quer guiados por suas singularidades, quer pelo que percebem ao avaliar o texto. P1, relata reconhecer seu bilhete longo demais e afirma que “a reação da aluna foi de incompreensão”, a professora define a estratégia de enumerar as ideias do bilhete para guiar sua interação, ela elenca aspectos ortográficos assim como P4, mas avança nos aspectos ligados à coerência e à coesão do texto, se bem que o aluno atendido apresenta um bom domínio da escrita. O bilhete, que aparentemente está em consonância com a linguística textual, apresenta-se confuso para a aluna. Ou seja, mesmo discutindo a teoria e burilando o olhar do acadêmico, na prática, aparecem as marcas individuais que repetem modelos de avaliação a que foram submetidos ou mesmo uma assimilação do conhecimento sem que seja transposto didaticamente, o resultado pode ser comparado a seguir, nas diferentes preocupações entre P4 e P1.



Bilhete P4

Bilhete P1

<p>M.S</p> <p style="text-align: center;">(...)O que acha, no entanto, de revisar algumas palavras? São poucas, pois seu texto foi muito bem escrito. (...)</p>	<p>MV,</p> <p style="text-align: center;">(...) Entretanto, para sua reescrita, <u>sublinhei</u> algumas palavras que precisam ser corrigidas da forma indicada no quadro abaixo. <u>Marquei</u> outras palavras que poderíamos repensar o seu contexto, pois sua escrita está correta, por exemplo: seria mais adequado escrever <b>iriamos</b>, se <b>chamava</b> em vez de <b>íamos</b> e <b>chamava-se</b>.(...)</p> <p style="text-align: center;">Outros detalhes que eu acho importante você perceber enquanto reescreve é que você não mencionou inicialmente <b>onde</b> se passa e com quem foi sua viagem. No segundo parágrafo você menciona a pretinha, o que acha de apresentar a pretinha e as outras pessoas com quem você estava antes do primeiro parágrafo? (...)</p>
---	--

Em outro contexto, P2 sinaliza em seu bilhete a necessidade de MV passar a limpo o texto com os sinais de pontuação inseridos por ele no próprio texto do aluno, este professor opta por uma correção resolutiva e já marca onde as correções devem ser feitas. Seria mesmo necessário o movimento de reescrita apenas para inserir pontuação?

Quando tenta sinalizar aspectos discursivos, não consegue deixar claro o que é preciso fazer, escreve no bilhete, “fiquei com uma dúvida ao final do texto quando você tentou explicar porque sua mãe e sua irmã não queriam entrar na cachoeira”. Ao explicar o que havia escrito no bilhete, P2 pergunta se MV poderia e queria mudar alguma coisa no final do texto, onde estava escrito: “porque a minha mãe e a Laura elas não queria entrar porque eu não sei porque elas não queria”. MV explica que realmente não sabia porque elas não queriam e P2 insiste na reelaboração. Sobre esse episódio, P2 relata:

P2: *E chegando no final do texto, eu perguntei o que ele estava pensando em alterar, ou se não queria mudar nada na frase, o aluno disse que iria escrever de outra maneira porque daquele jeito estava estranho. Eu perguntei como nós poderíamos mudar no relato, relendo o que estava escrito no anterior. Ele pensou e depois escreveu sozinho “minha mãe e a Laura elas não queriam entrar na cachoeira” e me mostrou lendo o que escreveu, eu disse que poderia ser assim mesmo e ele completou “porque estava frio e chovendo”.*

Nota-se que a mudança no texto, buscando melhorar aspectos discursivos (por que a mãe e a irmã não quiseram entrar na cachoeira?) não corrige o erro sintático, causa da escrita truncada. A frase *minha mãe e a Laura elas não queria entrar na cachoeira* apresenta quebra da estrutura sintática, o sintagma “minha mãe e a Laura” funcionam como sujeito, assim como “elas”. MV acrescenta um dado novo solicitado pelo professor “*porque estava frio e chovendo*”, mas não omite um dos termos com mesma função sintática, ou seja, a estruturalmente, a frase continua equivocada. Sob a ótica dos gênero e tipos textuais, P2 faz

uma pergunta que não tem resposta porque na perspectiva do relato de viagem, o escritor não é onisciente, pelo contrário, como está descrevendo, enxerga os fatos apenas do seu próprio ângulo, o aluno realmente não sabia porque a mãe e a irmã não queriam entrar.

É bastante comum essa dificuldade em eleger o aspecto a ser trabalhado com os alunos, P4 afirma:

P4: *Me parece que, baseado nas leituras e reflexões ocorridas em sala (e na prática descrita anteriormente), é clara a conclusão de que a elaboração de um bilhete para uma criança não é tão simples como aparenta. É necessário o estabelecimento de um equilíbrio para que as diversas vertentes envolvidas em sua composição (elogio, exemplificação, ordem e argumentação) não se sobressaiam em relação a outra.*

Essa dificuldade também é uma queixa de P1, em seu bilhete, destacou aspectos normativos: ortografia, tempo verbal, colocação pronominal; aspectos discursivos (informações sobre o lugar onde os fatos ocorreram) e aspectos semânticos (substituição de palavras), como é possível observar no bilhete a seguir. A própria professora reconhece “Sinto que cometi um equívoco em querer abordar mais que um objetivo discursivo, pois, deste modo, faltou uma direção específica para sistematizar um conhecimento novo”:

MV,

Adorei ler o seu relato de experiência. Percebi que você escreveu com uma estrutura diferente da primeira produção e, ainda assim, continuou a ter uma escrita tão cativante. Percebi que seu planejamento ajudou a você produzir um texto com tudo o que queria dizer.

Entretanto, para sua reescrita, sublinhei algumas palavras que precisam ser corrigidas da forma indicada no quadro abaixo. Marquei outras palavras que poderíamos repensar o seu contexto, pois sua escrita está correta, por exemplo: seria mais adequado escrever *iriamos*, *se chamava* em vez de *íamos* e *chamava-se*.

Como você escreveu	Como se escreve
CHEGUI	CHEGUEI
EMTÃO	ENTÃO
COMFORTAVEL	CONFORTÁVEL
DLOGLAS	DOUGLAS
FINHA	FILHA
ESPENHO	ESPELHO
ARTIFICES	ARCIFÍCIOS
MENHOR	MELHOR

Outros detalhes que eu acho importante você perceber enquanto reescreve é que você não mencionou inicialmente **onde** se passa e com quem foi sua viagem.

No segundo parágrafo você menciona a pretinha, o que acha de apresentar a pretinha e as outras pessoas com que você estava antes do primeiro parágrafo?

No parágrafo **1** quando diz que “ficou em outro” deixou a dúvida se você estava falando de outro quarto ou outro hotel.

Assim como no parágrafo 3 em que você não explicou onde estava quente.

No parágrafo 4 você poderia dizer “*Depois do hotel alugamos a casa da Beth*” em vez de colocar esta informação entre parênteses.

Por fim, acho importante sugerir que você substitua, no parágrafo 7 e 8, uma das palavras “adorei” e “linda” por algo do tipo: achei muito divertido, gostei muito, belíssima, etc. Assim seu leitor não achará seu texto repetitivo, pois possuirá uma maior variedade de palavras.

Desejo a você uma boa reescrita.  
Beijinhos, P1.

A dificuldade da graduanda deve-se também à novidade de ensinar aspectos textuais.

*P1: (...) Este aspecto textual não foi devidamente corrigido durante a reescrita do texto, pois eu não possuía total clareza a respeito de qual elemento deveria priorizar para a criança produzir um texto coerente e adequado às características do gênero relato pessoal.*

Nos outros atendimentos, aspectos normativos, como pontuação, e ortográficos, como a troca de letras, saltavam aos olhos. Na história da escrita do sujeito professor, estão inscritas as práticas avaliativas que o constituíram. Ainda que a concepção sociointeracionista de linguagem seja defendida pelos novos professores, impera o “lugar comum” do paradigma estrutural. O primeiro olhar do professor tende a ser atraído por problemas no sistema, porque foi assim que lhe foram corrigidos os erros ao longo de sua formação. MV, atendido por P1, por dominar melhor o código, obriga a professora a buscar outros aspectos para melhorar no texto.

P1 ainda flutua na própria concepção de avaliação pois afirma “Optei em manter os erros ortográficos para não alterar a autenticidade do texto”, mas ao relatar a experiência se contradiz “acredito que pelo meu nervosismo de estar condicionada a tal situação, deixei de alertá-la sobre o ‘confortável’ e o ‘finha’ que se repetiu na reescrita.” Ou seja, ora negligencia erros como estratégia, ora culpa seu nervosismo por tê-los negligenciado. Esse aparente paradoxo apenas confirma que as novas orientações da disciplina estão sendo assimiladas, o conhecimento de P1 está em processo, assim como o de MV. Ambos aprendendo a escrever, a refletir sobre a linguagem, a lançar mão dos conhecimentos que possuem.

Há casos em que um aparente simples problema, a repetição de palavras, ou interferência da fala na escrita, como o uso do conectivo “aí”, também muito comumente apontado nas avaliações escolares, se desdobra em questões linguístico-discursivas. É o que acontece com P2, relatado a seguir:

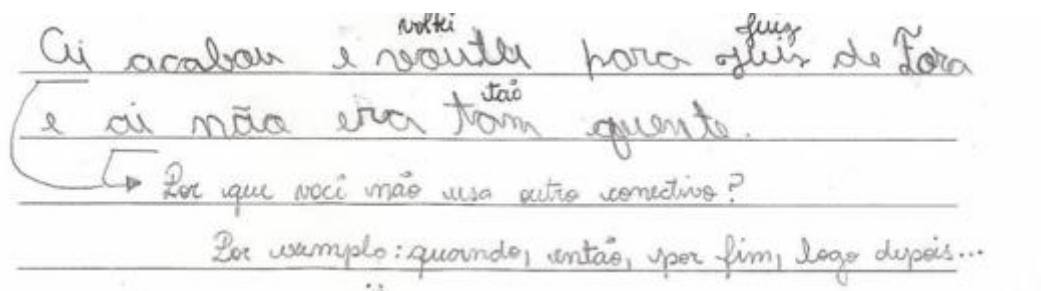
*P2: (...) eu repeti a observação, perguntando “porque não escreve outra palavra? Porque o “ai” a gente só fala conversando, mas quando escreve a gente deve substituir por outra palavra, por exemplo, quando acabou, por fim, ou enfim” e o aluno decidiu “enfim”. (...) Quando chegou no próximo “aí” que aparecia na frase, ele perguntou:*

*–MV: e aí?*

*–P2: Você pode usar o “e” ou usar outra palavra.*

*–MV: Só o “e” porque não era tão quente mesmo.*

O excerto se refere a este trecho final do texto escrito por MV:



Enquanto P2 preocupa-se em afastar as marcas de oralidade da escrita, MV aponta o sentido de gradação do calor na escolha do conectivo, tanto que as opções apontadas por P2 se encaixam perfeitamente na primeira substituição, mas não faz sentido na segunda: “e ai (quando, então, por fim, logo depois...) não era tam quente”, justamente porque a coesão sequencial do primeiro “ai” estabelecia relação de temporalidade com uso de um marcador e o segundo expressa ideia de adversidade. Tanto que o aluno responde “Só o ‘e’ porque não era tão quente mesmo”. Essa dificuldade demonstra que a professora está processando os conhecimentos discutidos nas leituras que tratam de coesão, mas encontra dificuldade em transpor didaticamente esses conteúdos.

Ainda sobre a preocupação de P2 sobre aspectos estruturais, há outro trecho interessante em seu relato que reforça o quanto a concepção de avaliação como “corrigir tudo que está errado” ainda impera:

P2: (...) era nosso último encontro e fizemos coisas além do planejado, (...) algumas coisas ficaram despercebidas por mim, por exemplo, a palavra “isso” que ficou “iso” e uma pergunta sem interrogação, seu nome iniciado com letra minúscula e o “de novo” escrito junto. Realmente foi muito ruim perceber que faltou um momento após a leitura (porque nós relemos), em que deveríamos ter revisado esses erros, além dos que nós revisamos (grifo nosso).

Apresenta menos dificuldade em apontar e trabalhar aspectos textuais-discursivos P3, a seguir, o bilhete em que ressalta aspectos de coesão e coerência. Segundo P3, J., seu aluno, “deixa desejar no quesito da compreensão do texto, em algumas partes ele não explica o que aconteceu, deixando seu leitor confuso”. A numeração que P3 faz no bilhete, aparece também na produção escrita de P.

**P3: Caro P.,**  
 Você escreve muito bem, e tem uma excelente memória.  
 Fiz algumas anotações em seu texto e peço para que siga essa carta como um roteiro para melhor entendê-los.  
 1 – Adorei a rima inicial entre as palavras “gostosa” e “Ayrosa”  
 2 – Acha necessária a palavra “então”? Lembrando que ela costuma ser utilizada para concluir algo.  
 3 – Muito interessante a descrição que você fez do hotel, mesmo sem eu nunca ter estado lá, consegui visualizar perfeitamente o local em minha mente.  
 4 – Quais as pessoas que estavam reunidas?  
 5 – Onde vocês estavam reunidos?  
 6 – A comida “era” boa? Não é mais não? Acredito que fique melhor se usar a palavra “estava”.

7 – *Fiquei curiosa! Porque o restaurante estava agradável?*

8 – *Novamente você usou a palavra “então” (conclusão). Não acha melhor “após um tempo”.*

9 – *Porque não retira o “mas” (que dá ideia de contradição) e utiliza o “ainda” (que dá a ideia de prosseguimento)?*

10 – *“até ia já” é um elemento muito utilizado na linguagem oral, pouco na linguagem escrita, que tal utilizar “ainda”?*

*Enfim, seu texto ficou muito bom, mas acredito que com essas dicas possa ficar ainda melhor!*

*Bom trabalho!!!*

P3 experimenta a correção com números e depois muda de estratégia, escolhendo um código de cores, nota-se também que o bilhete fica mais compacto e as perguntas são mais pontuais quando deseja que o texto do aluno seja expandido e se torne mais rico em detalhes, o que prova que outro ponto crucial na avaliação é a autoavaliação do trabalho e a prática. Observe o bilhete a seguir, que pode ser considerado um bom guia de reescrita, equilibrando elogios e comandos de revisão, separando aspectos de coesão referencial (repetição do pronome) e aspectos ligados à tipologia descritiva e aspectos discursivos, sem fazer um bilhete longo demais

**P3: Caro P.,**

*Adorei sua história sobre o Sultão, sempre quis ter um Pastor Alemão, ainda mais um capa preta. Infelizmente a vida desses cãezinhos é muito curta e rapidinho eles chegam a velhice, quem dera eles vivessem para sempre!*

*Fiz algumas anotações em seu texto e peço para que siga essa carta como um roteiro para melhor entendê-los. Estarei ao seu lado todo o tempo para te ajudar nas dúvidas que surgirem.*

AZUL:

*O que marquei de azul mais uma vez está ligado à repetição de palavras, no seu caso mais especificamente a palavra “ele”. Que tal fazermos como no texto anterior? Substituir essas repetições por sinônimos?*

VERDE:

*1- Conte-me mais de como o Sultão era fisicamente, seus leitores ficarão bastante curiosos.*

*2- Que problema foi esse? Como descobriram?*

*3- Por que não me conta mais de como era o Sultão quando estava vivo? Aonde costumavam ir? O que costumavam fazer juntos? Quanto tempo ele viveu?*

## 5. Relato do relato

Transpor didaticamente teorias linguísticas ainda é um grande desafio tanto na formação de professor quanto na prática pedagógica. Conforme demonstramos, o foco das correções por bilhete ainda está muito mais ligado a aspectos estruturais. Dos quatro professores analisados, P4 ressalta sobretudo aspectos normativos (ortografia e pontuação), P1 e P2 mostram-se cientes das teorias discursivas, mas ainda se ancoram em práticas eminentemente sistêmicas, enquanto P1 foca ortografia, tempo verbal, colocação pronominal, substituição de palavras e alguns aspectos discursivos (lugar onde os fatos ocorreram), este último também apontado por P4, P2 sinaliza pontuação, ortografia, paragrafação e aspecto discursivo (motivo de determinado fato ter ocorrido). P3 é quem demonstra um maior

domínio da avaliação de aspectos linguístico-discursivos, o foco de seus bilhetes coesão (sequencial e referencial) e coerência (descrever melhor os fatos narrados).

As conclusões a que chegaram ao fim das oficinas não se desenvolveram sem reflexão. Para que aprimorassem suas experiências com o ensino da produção textual, foi necessário se distanciarem do que realizaram, assim como fazem os antropólogos para tentar compreender as peculiaridades e as motivações das culturas que observam. Compartilhar experiências de sala de aula por meio de anotações em diários, implicou na complexa tarefa de adquirir distância de si mesmo para poder enxergar o que é comum naquilo que fazemos e o que é surpreendente. Ao mesmo tempo, também foi preciso que se aproximassem da realidade para perceber as modificações, as alternâncias, as singularidades. Esse movimento parecia inédito para os graduandos, como revelam suas falas:

*P4: questionei minha própria capacidade de desenvolvê-lo com propriedade e eficácia. Como são raras as oportunidades que possuímos, ao longo da graduação, de praticar efetivamente determinado conteúdo discutido e aplicado no curso eu, honestamente, não sabia o que esperar.*

*P3: Aprendi muito nesse pouco tempo. Não foi fácil, na verdade foi meio assustador... por vezes me faltaram até palavras. Mas consegui! De tudo certo, deu muito certo.*

Não é tarefa simples questionar as atividades da oficina, após terem sido cuidadosamente planejadas em equipe. Mas para que eles conseguissem retomar o rumo das ações que seriam propostas na oficina seguinte, foi preciso romper com as certezas dos planos de aula, reorganizar os procedimentos futuros e revisitar os conceitos teóricos. Eles buscaram saídas para as dificuldades e se posicionaram frente às críticas que fizeram de si mesmos ou escutaram dos colegas. Cada participante da oficina se tornou cúmplice e parceiro desse processo.

As oficinas oportunizaram a construção de histórias e ricas reflexões acerca das práticas de ensino da escrita, do registro do vivido e da publicação desses relatos de experiência pedagógica nos eventos acadêmicos da Universidade (Semana da FACED). Foi também um ato de coragem porque implicou no posicionamento frente aos fatos vividos, na exposição de sua subjetividade a outros leitores e sua condição de professor de produção de texto (em formação inicial).

É possível notar nos relatos de experiência pedagógica algumas mensagens subliminares acerca das lacunas da formação oferecida no curso de pedagogia quanto a experiência direta com as crianças ... com um pouco de garimpo, localizamos algumas passagens mesmo obscuras que ajudam na composição desse mosaico:

*P4: Como são raras as oportunidades que possuímos, ao longo da graduação, de praticar efetivamente determinado conteúdo discutido e aplicado no curso eu, honestamente, não sabia o que esperar.*

*P1: Concluo com a elaboração deste trabalho que mais do que se ater aos comportamentos escritores de uma criança que está aprendendo a escrever gêneros diferentes, devemos nos ater ao comportamento dos professores diante de tais situações. Pois é a consciência do trabalho que exerce em sala de aula que direcionará os bons resultados desejados. Percebo que antes de fazer estas análises de dados, o quanto me faltou em recursos em possuir o conhecimento adequado para fazer tais correções.*

Nas conclusões, apresentam suas contrapalavras, mobilizam emoções, lembranças e acontecimentos, sinalizam as mudanças que precisam de mais investimento e as permanências

que precisam ser consideradas. Assim, revelam com mais clareza o que aprenderam com tal experiência.

Também os alunos se beneficiaram da experiência, nas suas palavras retiradas de uma das transcrições e nas palavras recortadas do diário de um dos professores, respectivamente:

*[...] foi legal, foi uma experiência curta, porém divertida. A orientadora era legal e cada dia era uma coisa diferente, ah, é isso rsrs pelo fato de ser uma experiência curta, não tenho muito o que relatar, mas aprendi a substituir bem palavras, não fazer repetições frequentemente no texto. Aprendi a escrever com mais descrições e detalhes para que o leitor possa ter a imagem do local ou do que esteja acontecendo perfeitamente. Simples, foi apenas isso. Contar as viagens foi legal, mas eu não lembro direito do primeiro encontro. Apenas lembro que os orientadores de lá foram legais com a gente porque senti que eles estavam legais e também porque eu não fui na aula rsrs. Tá o relato do relato.*

*M.S disse ter compreendido que, na escrita de um relato, é necessário destacar as pessoas que se encontravam presentes nas situações relatadas. Outros aspectos como a descrição do lugar, do clima, o meio de transporte e os sentimentos que tiveram na vivência de determinada experiência. Também foi citada por ele a ficha de constatações, a qual, segundo ele, serviu para registrar todo o aprendizado construído na aula para consultas futuras.*

## **6. Considerações finais**

Constatamos que a correção mediada por bilhete foi um método eficaz tanto na formação inicial dos professores de português, quanto na constituição das crianças enquanto escritoras. Por um lado, os professores se apropriaram de um novo gênero, fortaleceram as relações dialógicas com as crianças em torno de suas produções escritas e ampliaram suas possibilidades de promover reflexões acerca dos aspectos discursivos, não se restringindo apenas às correções gramaticais. Além disso, os bilhetes revelaram a capacidade dos professores de conduzirem a reflexão linguística, pois sua escrita envolveu o domínio da língua e da metalinguagem, conhecimento que lhes permitiu falar dos problemas textuais e conduzir a intermediação necessária na direção da relação forma-conteúdo.

*PI: O trabalho direcionado fez-me perceber que a escrita se aprende praticando a escrita, por isso, mesmo sendo uma graduanda, e estando bem treinada em textos acadêmicos, meu conhecimento com profissional seria mais adequado ao contexto escola quando fizesse mais leituras de gêneros não acadêmicos e desenvolvesse mais sobre a análise linguística da língua portuguesa.*

Por outro lado, os bilhetes dos professores apontaram caminhos para as crianças compreenderem seus comportamentos escritores, tornando-se responsáveis pelo que escreviam, a partir de uma posição conscientemente assumida em seus Relatos de Viagens, ampliando suas próprias possibilidades de construção da significação.

As interações promovidas pelos graduandos também favoreceram o desenvolvimento da consciência metalinguística das crianças, que aprenderam a tomar a língua escrita como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso cotidiano. Essa reflexão consciente constitui-se como capacidade essencial à aprendizagem da escrita e não abordou somente os processos linguísticos, mas também solicitou das crianças a ativação dos processos cognitivos. O desenvolvimento dessa consciência metalinguística, constituída no conjunto das

situações interacionais, ora se apresentou como condição de aprendizagem da escrita, ora como resultado dessa aprendizagem.

Concluimos que futuros professores de português necessitam compreender o desenvolvimento da produção escrita, interessando-se pelo que ensinam e pelo modo como ensinam, definindo ações pedagógicas que garantam avanços no percurso de constituição de conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos, estabelecendo estratégias de interação variadas nas aulas de produção, avaliação e revisão textual. Também destacamos a importância de os professores praticarem a escrita, tornando-se habéis para avaliar os modos de organização do próprio texto, e, conseqüentemente, o texto do Outro. Tal experiência de análise linguística auxiliará na percepção dos movimentos dos sujeitos da linguagem ao escrever/reescrever.

## Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

CALKINS, L; HARTMAN, A.; WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir na sala de aula*. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões da Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

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

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2001



## A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DA RECRIAÇÃO DE CONTOS DE FADAS

Arly Cristina Bastos Silva\*

**RESUMO:** O trabalho se propõe a apresentar o projeto de intervenção “A construção da autoria através da recriação de contos de fadas”, que está sendo desenvolvido no PROFLETRAS-UFBA. Por meio de revisão bibliográfica acerca do tema e de pesquisa de cunho etnográfico, a metodologia privilegiará as experiências pessoais e o contexto sócio-histórico dos alunos, de modo a considerar as motivações, anseios e reivindicações ativadas pelos mesmos no processo de produção textual. Tem-se como objetivo principal levar o educando a desenvolver habilidades em leitura e escrita através da recriação dos contos clássicos infantis. Com base nos conceitos de Bettelheim (1980), Tatar (2004), Coelho (2000), entre outros, essas histórias têm a capacidade de falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana. Dessa forma, esse gênero mostra-se pertinente, visto que além de favorecer o trabalho com a leitura, visando à produção textual, também poderá colaborar com a formação/transformação dos valores dos educandos e com sua compreensão sobre si e o mundo. Assim, adotar-se-á como preocupação central trabalhar a escrita a partir da sua função social, partindo-se da realidade para a construção de textos condizentes com o contexto do escritor/leitor. O intuito principal é procurar tornar o exercício de escrita, muitas vezes tão assustador aos discentes, algo interessante e que os ajude a dar sentido ao mundo em que vivem e a eles próprios. Com esse propósito, a recriação dos contos mostra-se uma atividade singular no processo de letramento literário, já que proporcionará a leitura e o desenvolvimento do cidadão crítico, criativo e autônomo.

**Palavras-chave:** Escrita; autoria; contos de fadas.

**ABSTRACT:** This essay aims to present an intervention project called "The development of authorship through fairy tale rebuilding", which has been built up at PROFLETRAS-UFBA. Via bibliographic review over the subject and ethnographic research, such methodology will focus on the students' personal experiences, as well as their historic and social environment, in order to consider which the motivations, wishes and claims will be triggered by themselves in the text production process. As a main goal, we can point out taking the student up to being able to develop reading and writing skills through kids' classic tales. Based on the concepts of Bettelheim (1980), Tatar (2004), Coelho (2000), among others, these stories are capable of simultaneously reach all human personality levels. This way, this text genre presents itself as an appropriate one, since it not only boosts work effects on reading, aiming text production, but it might cooperate over their own formation/transformation values, and with their comprehension about themselves and the world. Therefore, the main concern will fall onto working on the writing skills, starting from their social role, also considering they will set out from reality to the creation of texts that are compatible with the writer/reader context. The main objective is to try to transform written tasks, often scary to students, into something interesting and that will help them give meaning to the world they live in, and to themselves too. With such purpose, tale rebuilding presents itself as a unique activity in the process of literary literacy; after all, it will provide reading and the development of a critic, creative and self-governing citizen.

**Key words:** Writing; authorship; fairy tale

\*Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS - UFBA. Especialista em Gramática e Texto pela Faculdade de Educação Montenegro. Graduada em Letras com Inglês pela UESC. arlycristina@hotmail.com

## 1. Introdução

De acordo com Geraldí (2006), a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar a transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Pode-se afirmar que existe uma estreita associação entre a essência da palavra e a ideia de convivência, de comunidade, de relação de grupo, de sociedade. A linguagem, portanto, é uma atividade criadora que proporciona ao falante produzir e entender enunciados em um processo de comunicação, que engloba também a leitura e a escrita.

No mundo globalizado em que a informação chega instantaneamente aos quatro cantos do mundo, o ato de ler e escrever é um meio para o desenvolvimento de um cidadão crítico, criativo e autônomo, possibilitando o alcance de novos horizontes. Neste contexto, a escola tem papel fundamental por ser o espaço legitimado para a produção da leitura e da escrita, propiciando ao discente ir além dos referenciais do cotidiano.

Com o propósito de fomentar a escrita e a leitura, pode-se encontrar nos contos de fadas um poderoso aliado para as atividades pedagógicas, visto que eles podem ser uma ferramenta auxiliar para a construção de realidades, baseadas em conteúdos de interesses dos alunos. Nesse ambiente de busca, crescimento e aprendizagem, aliado ao propósito de favorecer o letramento, se insere o tema da pesquisa: A construção da autoria através da recriação de contos de fadas.

O trabalho cotidiano em sala de aula e a grande dificuldade que os estudantes demonstram em articular suas ideias, com coesão e coerência, no momento de escrever foram a motivação para a realização do presente estudo. Para tanto, objetiva-se identificar a contribuição da recriação dos contos de fadas na sala de aula, para tornar o exercício de escrita, muitas vezes tão assustador aos discentes, algo interessante e que os ajude a dar sentido ao mundo em que vivem e a eles próprios.

A temática compreende o estudo da escrita e da autoria, entretanto, priorizará os contos de fadas como protagonista da interação comunicativa. Até que ponto a leitura e recriação dos contos de fadas podem contribuir para o desenvolvimento educacional do aluno? Parte-se do pressuposto de que a proximidade do aluno com esse gênero contribui para desenvolver o senso crítico, o interesse pela leitura e pela escrita.

A presença dos contos de fadas na escola é uma realidade, visto que estão presentes na maioria dos livros didáticos. No entanto, eles precisam ser trabalhados procurando identificar qual a forma que melhor vai desenvolver a compreensão leitora e a escrita dos educandos, a partir da sua função social, partindo-se da realidade para a construção de textos condizentes com o contexto do escritor/leitor.

O presente estudo interessa-se pelos contos de fadas, visto que com base nos conceitos de Bettelheim (1980), Tatar (2004), Coelho (2000), entre outros, essas histórias têm a capacidade de falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana. Portanto, é interessante que a escola como um todo passe a valorizar o uso dos contos, visto que além de favorecer o trabalho com a leitura, visando à produção textual, também poderá colaborar com a formação/transformação dos valores dos aprendizes e com sua compreensão sobre si e o mundo.

O estudo respaldar-se-á em uma pesquisa bibliográfica em obras literárias e documentos eletrônicos de teóricos da escrita, autoria e dos contos de fadas que a embasarão com o aporte teórico, entre outros, de Geraldí (1984), Bettelheim (1980), Tatar (2004), Coelho (2000), Antunes (2003).

A pesquisa constituir-se-á de três partes além da introdução e das considerações finais. Analisar a importância da leitura para ajudar o exercício da escrita e aperfeiçoar a aprendizagem do aluno será o foco da primeira parte - A leitura: a chave para ampliar os

[Digite texto]

conhecimentos, que se respaldou nos pressupostos defendidos por Silva (1997), Freire (2002), Lajolo (1993) e Solé (1998). Discutir sobre o conceito de infância e a importância dos contos de fadas na escola e na vida dos educandos será o enfoque tratado na segunda parte – A presença dos contos de fadas na história. Mostrar que a prática da leitura dos contos de fadas na escola contribui para desenvolver a construção da autoria, o senso crítico, o gosto pela leitura e o interesse em melhorar a escrita é o objetivo da terceira parte – A formação do aluno/autor.

Importante ressaltar, que o presente estudo será utilizado para a aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica, que acontecerá na Escola Estadual Célia Mata Pires, Salvador-BA. O entendimento do jornalista Gilberto Dimenstein é um bom caminho a ser seguido nesse projeto. Para ele no processo de letramento é fundamental coordenar as aprendizagens dos diferentes espaços e das relações sociais do cotidiano das vidas dos aprendizes, transformando-os em sujeitos do próprio processo de aprendizagem, de compreensão e de recriação da realidade.

Destarte, as conclusões finais com as reflexões do estudo poderão apontar para a validade da hipótese inicial, uma vez que esta produção, ao promover a função social da escrita contribuirá para melhorar o processo ensino-aprendizagem e de forma especial, o letramento literário. A pesquisa é incipiente, todavia, poderá constituir-se em um instrumento de estudo a ser aprofundado.

## **2. A leitura: a chave para ampliar os conhecimentos**

A leitura é um ato social que deve ser iniciado muito cedo e ir se sedimentando e se aperfeiçoando através do hábito de ler para a construção da cidadania. É através da leitura que a criança pode penetrar no mundo da cultura escrita. A esse respeito Silva elucida que:

[...] o leitor criativo procura sempre superar-se no momento da leitura, isto é, a leitura fornece ao sujeito uma nova capacidade de se compreender, oferecendo-lhe uma nova maneira de ser-no-mundo pelo qual ele se engrandece, ou seja, encontra novas formas de existir e conviver socialmente [...] (SILVA, 1997, pp. 79-80).

Antes mesmo de se iniciar na leitura da palavra o ser humano convive com a leitura que faz do mundo, entretanto, ao aprender a leitura da palavra passa a compreendê-lo, a construir opinião própria e a descobrir a realidade do ambiente social em que está inserido e do ambiente externo. Paulo Freire (1985) destaca a importância do diálogo para a educação, por contribuir para formar cidadãos autônomos, livres e responsáveis, e condena a forma imperativa de transmitir os conhecimentos do modelo tradicional de ensino, bem como a educação que chamou de “bancária” na qual “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2002, p. 58).

A concepção de leitura pode variar de acordo com os diferentes modelos teóricos e o recorte epistemológico adotado pelos estudiosos, entretanto vai encontrar um ponto em comum no entendimento de que a leitura é o caminho inquestionável para o saber e para o desenvolvimento do pensamento. Marisa Lajolo (1993, p. 106) salienta que o ato de ler é essencial uma vez que “a própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela”.

Isabel Solé (1998), por seu turno, esclarece que a leitura é um processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. Essa compreensão passa pelo entendimento que o

leitor vai ter do texto (forma e conteúdo) ao decodificá-lo a partir dos objetivos, ideias e experiências prévias que possui, em um constante processo de inferência.

A leitura, por conseguinte, é um ato que vai além da decodificação dos signos escritos. Resulta da interação de reciprocidade entre o leitor e o texto, a partir das deduções que vão sendo feitas e do processo cognitivo daquele. Apesar de o ato de ler ser importante para o leitor entender, ampliar e compreender o mundo e a si próprio através do que se projeta do texto, sabe-se que entre os alunos existe uma reação negativa à leitura, o que acaba por dificultar o processo de aprendizagem. A Escola exerce papel importante nesse contexto, haja vista ser o local de iniciação consciente do processo de produção da leitura e da escrita.

Britto (2004) apresenta a situação da leitura na sociedade, lembrando que até o início dos anos 90 admitia-se que saber ler e escrever e ter o hábito da leitura seriam atributos fundamentais para a participação no tecido social, visto que existe uma crença que o sujeito leitor seria uma pessoa mais participativa, socialmente mais responsável e solidária, isto porque a aprendizagem consequente da prática leitora implicaria a percepção mais aguda do sentido da vida e do fazer histórico humano. E que a posse e o uso da escrita implicam formas próprias de organização do pensamento e da cognição, visto que o ser humano está inserido em uma sociedade de cultura escrita, pertencer a essa cultura significa mais que a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita.

Nesse sentido, tornar-se-á indispensável à adoção de meios que despertem e estimulem nos alunos o interesse e a aptidão pela apropriação da leitura, de forma abrangente, e por meio dela propiciar as condições para a aquisição do conhecimento e do desenvolvimento da escrita. Com esse propósito, a escola e o educador podem contar com o auxílio dos contos de fadas.

### **3. A presença dos contos de fadas na história**

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, afirma Coelho (2000). Ratificando essa ideia Gregorin Filho (2010), diz que “Trabalhar com literatura infantil em sala de aula é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores do mundo, leitores plurais... oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade”. Para ele a literatura é a expressão máxima da arte e da alma de um povo.

Para compreendê-la como um gênero que se constrói através do tempo, é significativo refletir sobre desde quando o conceito de infância passou a existir assim como nós o concebemos. Segundo Ariès (1973), durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida.

Não se via a infância como um período de formação do indivíduo, era uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que a criança se tornasse um ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhando-os em seus ofícios e cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade. Esses foram tempos de altos índices de infanticídio. Sendo assim, esses contos não surgiram para ensinar algo às crianças, embora depois, tenham adquirido essa característica.

Coelho (2000) acrescenta que o caminho para a redescoberta da literatura infantil, no século XX, foi aberto pela psicologia experimental, que, revelando a inteligência como o elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes estágios de seu desenvolvimento (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. Então, a partir desse conhecimento do ser humano, a noção de infância foi modificada e nesse sentido tornou-se imprescindível que a literatura infantil/juvenil se adequasse para falar com autenticidade, aos seus possíveis destinatários.

Conforme Radino (2003, p.65) os contos de fadas são considerados por Darnton documentos históricos. Segundo o autor os contos franceses retratam a França entre os séculos XV e XVIII, mostrando a realidade brutal em que viviam os camponeses. Esses contos que eram utilizados como forma de entretenimento dos adultos foram compilados e, posteriormente, adaptados para o público infantil.

Essas histórias são narrativas populares, milenares e são contadas há muitos séculos. Nasceram da oralidade dos povos, passaram de geração em geração, entre adultos e crianças. O que a faz ser chamada de contos de fadas, não é a presença das fadas, pois podem entrar no relato ou não. É o clima de encantamento e transformação que caracteriza um conto dessa natureza (PARREIRAS, 2009). Seus enredos organizam-se em torno de um só conflito, desenrolando-se numa cronologia linear. Há uma linguagem condensada, carregada de simbolismos, geralmente são apresentados valores universais e atemporais. Com relação à temática, a superação da infância parece ser o mais frequente, visto que as personagens geralmente precisam enfrentar situações adversas, deixando de lado seus medos.

Maria Tatar (2004) afirma que por mais que apreciemos as histórias da infância, também as superamos, as abandonamos e as rejeitamos como coisas pueris, esquecendo seu poder não só de construir o mundo infantil da imaginação como de edificar o mundo adulto da realidade. A autora cita o ilustrador britânico Arthur Rackham, afirmando que os contos de fadas tornaram-se parte de nosso pensamento e expressão cotidianos, e nos ajudam a moldar a nossa vida. Eles modelaram códigos de comportamento, ao mesmo tempo em que nos forneceram termos com que pensar sobre o que acontece em nosso mundo. No texto “Fadas ontem, hoje e sempre”, Vera Maria Tiefertmann Silva cita o austríaco Bruno Bettelheim que diz:

Quanto mais tentei entender a razão de estas histórias terem tanto êxito no enriquecimento da vida interior da criança, tanto mais percebi que esses contos, num sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura, começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe - oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes.

(BETTELHEIM, 1980, P.14)

Silva (2009) observa que para a justiça ser administrada sem hesitações, as personagens são polarizados, ou seja, o herói jamais tem um momento de mesquinaria, nem o vilão tem um vislumbre de bondade. De acordo com Bettelheim, “isto permite à criança apreender o problema em sua forma mais essencial” (1980, p.15). Além disso, o estudioso afirma que os contos de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com as dificuldades humanas básicas.

Bettelheim, que realizou estudos em crianças que tinham vivenciado experiências na segunda Guerra Mundial, pode explicar através de suas observações que por meio dos contos de fadas populares pode-se aprender mais sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções corretas para suas dificuldades em qualquer sociedade do que com qualquer tipo de história compreensível por uma criança. Ele afirma que justamente porque a vida é com frequência desconcertante para a criança, ela precisará de oportunidades de entender a si própria nesse mundo complexo com o qual deve aprender a lidar.

Um dos autores precursores dos contos de fadas na Europa foi Charles Perrault, que viveu no final do séc. XVII, na França do Rei Luís XIV, quando aparecem as narrativas populares colhidas e escritas. De acordo com Darnton, ele pareceria ser a última pessoa que, provavelmente, iria interessar-se por contos populares. Era um cortesão, "moderne" de maneira autoconsciente, e um arquiteto da política cultural autoritária, não tinha simpatia alguma pelos camponeses e por sua cultura arcaica. No entanto, recolheu as histórias da tradição oral e adaptou-as para o salão, com um ajuste de tom, para atender ao gosto de uma audiência sofisticada.

Em contrapartida, os irmãos Grimm vieram de um ambiente rural e viveram a ocupação napoleônica do século XIX. A Alemanha do início do século XIX não é totalmente unificada e eles entram num movimento de unificar a cultura e o povo através dos discursos e hábitos populares. Darnton afirma que os contos que chegaram aos Grimm através dos Hassenpflug não eram nem muito alemães nem muito representativos da tradição popular. A estudiosa Kátia Cantos reitera em uma entrevista à revista Carta Fundamental, que a intenção deles era buscar raízes culturais. Segundo a autora eles tinham orgulho pela cultura e essa vontade ainda maior de escrever de um jeito alemão. Eles vão entrevistar as pessoas simples, pegar esses elementos folclóricos, populares e têm uma preocupação de buscar uma legitimidade para o que as pessoas no campo estão vivendo. Tem um jeito protestante. Quem faz o bem tem o bem. Quem faz o mal leva o mal.

Colomer (2003) afirmar que o acesso à língua escrita foi um dos campos mais fecundos na pesquisa da psicologia cognitiva. Esses estudos demonstraram que as crianças adquirem muitos conhecimentos sobre a escrita a partir dos contos. Ela cita Wells (1986) que ratifica esses estudos concluindo num estudo sobre a aquisição da língua escrita, que a atividade mais influente nesse processo era ter escutado histórias na infância. Respondendo sobre o que os contos tinham de tão poderosos ele observa que "através desta experiência a criança começa a descobrir a potencialidade simbólica da linguagem: seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários por meio da palavra". (1988:192).

#### **4. A formação do aluno/autor**

Segundo Simões (2012), o ensino de Português deve aprofundar o conhecimento que os alunos têm dos recursos da língua portuguesa e dar acesso às culturas de escrita. Para a autora, é preciso partir de uma visão dinâmica de língua e literatura, objetos que só se constituem na sua relação com um contexto social e histórico, na sua relação com sujeitos que nela se constituem simultaneamente.

Kleiman (2007) afirma que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, também é pertinente assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. Isso implica em adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que

considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

De acordo com Irandé Antunes (2003), a atividade da escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções ou sentimentos que queremos partilhar com alguém, para interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. Sendo assim, é importante ampliar o repertório de informações e sensações para alargar os horizontes de percepção das coisas. Portanto, a leitura e interpretação dos contos de fadas são vistas como ponto de partida para uma recriação bem sucedida, visto que a escrita na diversidade de seus usos cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes.

A escrita será pensada como um processo aparentemente desordenado que objetiva alcançar a clareza, não é apenas um processo cognitivo interno, voltado para o sujeito: é, também, uma resposta às convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de criar e comunicar, segundo Passarelli (2012). A estudiosa cita Krashen que constatou uma correspondência expressiva, positiva, entre leitura voluntária e desenvolvimento da habilidade de escrever, observando também que a prática frequente contribui para o melhoramento do texto escrito do estudante.

Rojo (2001) mostra que Bakhtin aponta algumas decorrências aplicadas ao campo do ensino – aprendizagem de linguagem na escola, como por exemplo: a linguagem escrita construída com a criança deve ser uma prática, um uso significativo de leitura e produção de textos; os diversos discursos escritos (gêneros) construídos em interação com a criança devem ser pensados em sua transição, num processo contínuo de construção social e que a sócio-construção da língua, da gramática e da grafia(ortografia) só não será mecânica e limitada a uma aprendizagem apenas funcional se inserida em práticas discursivas e usos significativos de escrita.

Freire (1987) observa que uma educação problematizadora e libertadora implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para modificá-lo. Com esse propósito a construção da recriação dos contos mostra-se uma atividade singular no processo de letramento, já que proporcionará a leitura e o desenvolvimento do cidadão crítico, criativo e autônomo.

A escrita é forma de se expressar, é uma forma para que a palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado. Dessa aprendizagem das funções da escrita deriva, em última análise, a constituição da autoria: enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua. É preciso aprender como aproximar-se da escrita e como agir diante da tarefa complexa de produzir um texto com vistas a uma interação efetiva com alguém (SIMÕES, 2012). A autenticidade que é a marca por excelência de um sujeito que escreve com propósitos próprios e para interlocutores definidos, deve ser o principal foco do reconhecimento de um aluno-autor.

A questão da autoria é vista também na perspectiva de Possenti (2002) que traz a questão de como identificar a presença da autoria, como distinguir textos com e sem ela. Para responder esse questionamento ele faz algumas afirmações. A primeira é que não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem gramatical, esses conhecimentos não fazem um texto. A segunda é que não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual, pois muitas vezes essa obediência não marca a posição do autor. A terceira é que as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, trata-se de fazer com que eventos e coisas tenham sentido. Para alguém se tornar autor tem que ter duas atitudes: dar voz aos outros, incorporando ao texto discursos correntes; mantendo a distância, quando marcam sua posição em relação ao que dizem e em

relação aos seus interlocutores. Diante desses fatos o autor conclui que há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados, o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto, fazendo sentido.

É significativo oportunizar aos aprendizes uma cultura literária para que por meio dela eles possam dar sentido e compreender a realidade que os circunda. Para tanto, deve-se ter uma prática que possa levá-los a ter uma postura crítica, de reflexão e contínua revisão. Dessa forma, a escola poderá prepará-los para assumir de forma consciente seu lugar no mundo. É preciso garantir que assumam sua própria voz e que produzam textos com autoria e confiança, para que haja um projeto de interlocução, na construção de uma linguagem realmente sua.

### **5. Considerações finais**

A escola exerce papel importante, haja vista ser o local de iniciação consciente do processo de produção da leitura e da escrita. Com esse propósito, é significativo realizar um trabalho que valorize as experiências pessoais e coletivas do contexto social e histórico dos alunos, considerando as motivações, os anseios e as reivindicações trazidas por eles para produzir textos mais significativos; trabalhando a escrita a partir da função social de origem, partindo da realidade para a construção de textos condizentes com a verdade de escritor/leitor. A esse respeito o PCN (1988, p. 34) acrescenta: “Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários”. A proposta parte da premissa de que o letramento é desenvolvido como prática social.

Vale destacar que a confecção dos textos não terá o objetivo de avaliar a competência de escrita do aluno do ponto de vista do professor, mas o de proporcionar que a escrita dos textos seja interessante, ajudando-lhes a dar sentido ao mundo em que vivem e a eles próprios e facultar que os textos produzidos sejam lidos por outras pessoas, tanto do contexto escolar como fora dele.

Por essa razão pensou-se em utilizar os contos de fadas, pois segundo Bettelheim (1980) essas histórias falam tanto para crianças como para jovens e adultos, por trabalharem com uma linguagem marcadamente simbólica, estabelecem esse contato sem a intermediação do pensamento lógico. O uso desse gênero costuma atingir os nossos afetos, as emoções e as formas de nos relacionar com as pessoas.

O desenvolvimento das atividades será feito numa perspectiva onde os estudantes atuarão como protagonistas, com realização de leitura coletiva e interpretação crítica desses textos. Eles recontarão essas histórias refletindo sobre a comunidade onde estão inseridos, produzindo textos onde estarão representados, porquanto a ideia é que o desenvolvimento dessas produções perpassa pela vida deles, abordando aspectos culturais e sociais. Uma vez que esta produção, ao promover a função social da escrita contribuirá para melhorar o processo ensino-aprendizagem e de forma especial, o letramento literário.

A leitura, nesse contexto, será utilizada como estratégia, pois apesar de o ato de ler ser importante para o leitor entender, ampliar e compreender o mundo e a si próprio através do que se projeta do texto, sabe-se que entre os alunos existe uma reação negativa à leitura, o que acaba por dificultar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, tornar-se-á indispensável a adoção de meios que despertem e estimulem nos alunos o interesse e a aptidão pela apropriação da leitura, de forma abrangente, e por meio dela propiciar as condições para a aquisição do conhecimento e do desenvolvimento da escrita.



Sendo assim, acredito que esse trabalho oportunizará uma situação de aprendizagem significativa por apresentar aos alunos a escrita com uma função social, visto que todos os textos de recriação produzidos estarão compilados em um livro que será distribuído na comunidade escolar. Com essa finalidade, busco encontrar nos contos de fadas um colaborador na ampliação da competência leitora e escrita, já que apresentam diversos temas e podem ensinar a leitura, a interpretação dos assuntos tratados de forma reflexiva e crítica, além dos aspectos da ética, dos valores e da cidadania.

## 6. Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Global, 2004. p. 47-63.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**/ Teresa Colomer; tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2003.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1986. 361 p.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do Futuro – Cidadania hoje e amanhã**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Edição 4. São Paulo: Ática, 2006.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil - Múltiplas Linguagens na Formação de Leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, RS, v.32, n.53, p.1-25, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>.

MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20,n.1, p.105-124, jan/jun.2002. Disponível em: <https://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10411/9677>

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola.** In: BRAIT, Beth (org.). **Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas.** Campinas: Pontes, 2001.p.163-185.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.** Erechim: Edlebra, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

## A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM CARTAS DE RECLAMAÇÃO ESCRITAS POR ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Paula Martins Alves\*

Mônica de Souza Serafim\*\*

**Resumo:** Compreendemos que a argumentação encontra-se marcada nas escolhas linguísticas e que os sentidos dos enunciados indicam a direção da continuação do diálogo, orientando o interlocutor a certo tipo de conclusão (DUCROT, 1989). Em uma concepção de linguagem dialógica bakhtiniana, em que é na interação verbal que a palavra torna-se real e ganha diferentes sentidos conforme o contexto, a presente pesquisa teve por escopo investigar a construção de sentidos na escrita do gênero carta de reclamação de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza. Para os propósitos deste estudo, analisamos 40 produções de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental participantes de uma sequência didática, desenvolvida ao longo de dois meses. Na análise, observamos a construção dos sentidos nas cartas de reclamação produzidas pelos participantes, por meio do desenvolvimento do tema das cartas, e, ainda, com base na relação entre os argumentos e os posicionamentos dos produtores das cartas. Os dados evidenciaram que os participantes que apresentaram fuga total ao tema na produção inicial conseguiram desenvolver a temática nas últimas produções, apresentando a progressão temática manifesta por meio da reclamação, seguida de uma reivindicação, bem como uma melhor adequação das reclamações. Os dados evidenciaram também que o sentido das cartas analisadas é estabelecido por meio de enunciados-argumentos que direcionam para enunciados-conclusão. E, ainda, foi possível identificar a presença de um enunciador que denuncia um estado de degradação escolar que, tentando impor seu ponto de vista, busca convencer o interlocutor de que sua reclamação é legítima.

**Palavras-Chave:** Carta de reclamação; Construção de sentido; Ensino Fundamental.

**Abstract:** We understand that the argument is marked in the language choices and that the directions of the statements indicate the direction of continuing the dialogue, guiding some kind of conclusion (DUCROT, 1989). In a dialogic language conception, that is on a verbal interaction that the word becomes real and gains different meanings depending on the context, this research aimed to investigate the construction of meaning in the genre complaint letter written by students from 4th year of elementary school of a public school in Fortaleza. For purposes of this study, we analyzed 40 productions of students of 4th year of elementary school participants in a didactic sequence, developed over two months. In the analysis, we observe the construction of meaning in the complaint letters produced by the participants,

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, bolsista de doutorado CNPq e Professora mestre da Universidade Federal Rural da Amazônia. [anamarinsalves@gmail.com](mailto:anamarinsalves@gmail.com)

\*\* Doutora em Linguística e Professora da Universidade Federal do Ceará. [mserafim15@gmail.com](mailto:mserafim15@gmail.com)

through the issue of development of the letters, and also based on the relationship between the arguments and positions of the producers of the letters. The data showed that participants who had total escape to the subject in the initial production have developed the theme in recent productions, presenting the thematic progression manifested through the complaint, followed by a claim, as well as a better match of complaints. The data also showed that the sense of the analyzed letters is established by means of statements, arguments that point to enunciation-conclusion. And yet, it was possible to identify the presence of an annunciator denouncing a state of degradation that school, trying to impose their view, seeks to convince the other party that their complaint is legitimate.

**Key Words:** Complaint letter; Construction of meaning; Elementary School.

## 1. Introdução

Estudos sobre a argumentação têm sido desenvolvidos desde os tempos de Aristóteles. Sob a concepção de que o sujeito falante apresenta um argumento como justificativa para determinada conclusão, a argumentação defendida pelos estudos retóricos pauta-se numa “verdade” do senso comum ou das leis gerais como princípios organizadores do mundo. Nesse pensamento, o argumento se constitui por um fato que implica uma conclusão, podendo ser analisada por vias não linguísticas.

Todavia, esse campo de investigação ganhou particular relevância nas últimas décadas, destacando diferentes aspectos sobre o processo argumentativo.

Partindo do pressuposto de que a argumentação encontra-se marcada nas escolhas linguísticas e que os sentidos dos enunciados indicam a direção da continuação do diálogo, orientando o interlocutor a certo tipo de conclusão (DUCROT, 1989). Em uma concepção de linguagem dialógica baktiniana, em que é na interação verbal que a palavra (signo social e ideológico) torna-se real e ganha diferentes sentidos conforme o contexto, a presente pesquisa teve por escopo investigar a construção de sentidos na escrita do gênero carta de reclamação de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza.

O estudo contou com a participação de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 23 alunos. No entanto, tendo em vista o objetivo principal da pesquisa, nosso *corpus* foi constituído por 40 cartas de reclamação, produzidas por 10 alunos da referida turma, em que cada participante produziu 4 cartas. Como procedimento metodológico, utilizamos uma sequência didática, conduzida pela pesquisadora, visando ao desenvolvimento do discurso argumentativo dos participantes.

Na análise, observamos a construção dos sentidos nas cartas de reclamação produzidas pelos participantes, por meio do desenvolvimento do tema das cartas, e, ainda, com base na relação entre os argumentos e os posicionamentos dos produtores das cartas.

O presente artigo está dividido em três partes. Na primeira resenhamos sobre a tessitura textual, destacando os principais conceitos importantes para a compreensão da análise dos dados da pesquisa. Na segunda parte, apresentamos os dados e analisamos os mesmo buscando estabelecer um diálogo dos dados com a teoria apresentada. E por fim, na última parte temos as considerações finais a respeito do trabalho.

## 2. A tessitura textual: do desenvolvimento do Tema à construção de sentidos

Segundo Koch (2003), um texto compõe-se de segmentos tópicos, relacionados ao tópico discursivo ou tema geral. Para Jubran et al. (1992), o tópico discursivo é “aquilo acerca de que se está falando”. Os autores situam o tópico como uma questão de conteúdo informativo e, do mesmo modo, assinalam também que se trata de um processo essencialmente colaborativo, uma vez que o tópico é construído no ato interacional, com a participação dos envolvidos no evento.

Jubran et al. (1992) reforça que, como o tópico é uma construção conjunta, no processo de trocas verbais estão envolvidas circunstâncias como o conhecimento entre os interlocutores, a visão de mundo, o *background* de cada um em relação aos que falam, bem como suas proposições.

O autor postula, ainda, que um texto conversacional é constituído de fragmentos recobertos por um mesmo tópico e que a descontinuidade do segmento tópico constitui dois grandes grupos: processos de inserção e processos de reconstrução.

As inserções são definidas como segmentos discursivos de extensão variável que provocam uma espécie de suspensão temporária do tópico em curso; estas desempenham as funções interativas como ilustrar, explicar, atenuar, introduzir avaliações ou atitudes do locutor etc. Já a reconstrução é definida como a reelaboração da sequência discursiva, tendo a função de formular melhor ou reformular um segmento maior ou menor do texto já produzido, com o objetivo de sanar problemas.

No que diz respeito à mudança tópica, Jubran et al. (1992) afirma que, esta é ocasionada pela continuidade ou descontinuidade tópica, e pode ocorrer de três formas: a) introduzir um tópico após o encerramento/esgotamento do anterior; b) passagem gradativa de um foco de relevância para outro; c) introdução de um tópico por abandono de outro, havendo um corte brusco do tópico que estava em pauta.

Tais aspectos discursivos são importantes para nossa discussão a respeito da progressão temática no gênero carta de reclamação. Contudo, é de grande valia falar, nesse item, a respeito do próprio tema foco do gênero.

Uma vez que utilizamos a carta de reclamação como gênero profícuo para o desenvolvimento do discurso argumentativo infantil, vale destacar o estudo de Leitão (2011) sobre a argumentação na escola. A autora defende que, para trazer a argumentação para dentro da sala de aula, é preciso ultrapassar a restrição sofrida pelos temas curriculares e propor temas mais polêmicos, socialmente percebidos. Segundo a autora, a argumentação cotidiana é caracterizada por um tema polêmico, não possível de prever uma conclusão final e como um espaço em que os envolvidos na argumentação podem ser influenciados e mudar de ponto de vista.

Os alunos participantes da pesquisa foram solicitados a produzir cartas de reclamação para a direção da escola expressando suas reclamações a respeito dos aspectos escolares merecedores de intervenção. O tema das cartas surgiu após a observação do contexto escolar e conversas com os alunos e professores.

Assim, para analisarmos as cartas produzidas pelos participantes, elegemos duas categorias que nos conduzirão a uma melhor compreensão do desenvolvimento do tema nas produções dos estudantes. Com efeito, observaremos a questão da *fuga ao tema*, ou seja, o quanto que o aluno consegue se engajar ou não ao tema proposto. Nisto, como categoria de análise para a progressão temática, temos: a *fuga total* e *fuga parcial* ao tema proposto. Consideramos como fuga total, o texto que não faz nenhuma referência ao tema solicitado na proposta de escrita; já a fuga parcial acontece quando o aluno escreve sobre mais de um tópico, sendo que o tópico discursivo central, solicitado na proposta de escrita é somente um dos desenvolvidos.

Continuando a discussão sobre a tessitura de carta de reclamação, destacamos alguns preceitos norteadores de nossa análise, por meio dos quais buscaremos a compreensão da construção de sentido no texto.

Compreendemos que o ser humano é capaz de interagir socialmente por meio da língua, selecionando os meios linguísticos adequados a seus propósitos, a fim de atingir determinados resultados. Segundo Koch (1992), ao interagirmos por meio da linguagem, atuamos sobre nosso interlocutor a fim de obter determinadas reações, bem como objetivamos estabelecer relações, causar efeitos, desencadear comportamentos. Assim, de acordo com a autora,

[...] se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa (KOCH, 1992, p.29).

Como ressalta Ducrot (1988), a argumentação está na língua, portanto toda língua possui em sua gramática mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados. Tais mecanismos são denominados *marcas linguísticas da argumentação*. (KOCH, 1992).

De acordo com Koch (1992), são marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação os marcadores de pressuposição; indicadores modais ou índices de modalidade; indicadores atitudinais ou índices de avaliação e de domínio; tempos verbais; índice de polifonia e os conectores, denominados operadores argumentativos.

Os *marcadores de pressuposição* são aqueles elementos presentes nos enunciados que introduzem conteúdos semânticos adicionais. Além dos operadores argumentativos (conectores), podemos citar como elementos linguísticos introdutórios de pressuposição: verbos que indicam mudança ou permanência de estado, tais como ficar, começar a, continuar, permanecer, entre outros; verbos que são complementados pela enunciação de um fato, tais como: lamentar, lastimar, sentir, saber etc.; e certos conectores circunstanciais, por exemplo, desde que; depois que; visto que; etc. (KOCH, 1992).

Em relação aos *indicadores modais*, também denominados modalizadores, Koch (1992) afirma que estes são importantes na construção do sentido do discurso, bem como na sinalização do modo como o que se diz é dito. O estudo dos modalizadores originou-se na lógica clássica e ramificou-se para a semântica moderna.

Por *indicadores de atitude*, em consonância com Koch (1992), compreendemos aquelas palavras que indicam o estado psicológico com que o locutor se representa diante dos enunciados que produz, por exemplo, infelizmente; francamente etc.

No que diz respeito aos *tempos verbais*, podemos afirmar que, além de caracterizarem a ordem do discurso, estes fazem distinção quanto ao tipo de atitude comunicativa do locutor, podendo ser um comentário ou um relato. Não obstante, em ambas as atitudes comunicativas, podemos perceber a argumentação nos enunciados (KOCH, 1992).

Fundamentado nos pressupostos bakhtinianos, o termo *polifonia* caracteriza o fenômeno pelo qual se fazem ouvir diferentes *vozes* que falam de diferentes pontos de vista, com os quais o locutor se identifica ou não. No texto, podemos identificar a presença de algumas *vozes* a partir de determinadas formas linguísticas, dentre elas destacamos determinados operadores argumentativos, como ao contrário, mas, embora e os operadores conclusivos; marcadores de pressuposição e o uso do futuro do pretérito como metáfora temporal (KOCH, 1992).

Reconhecemos a importância da utilização de operadores argumentativos (conectores) para a instauração da força argumentativa do enunciado, contudo, neste estudo,

investigaremos o princípio interno à língua ligado ao ponto de vista assumido pelo enunciador que direciona o enunciado à determinada conclusão.

### 3. A construção de sentidos em cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

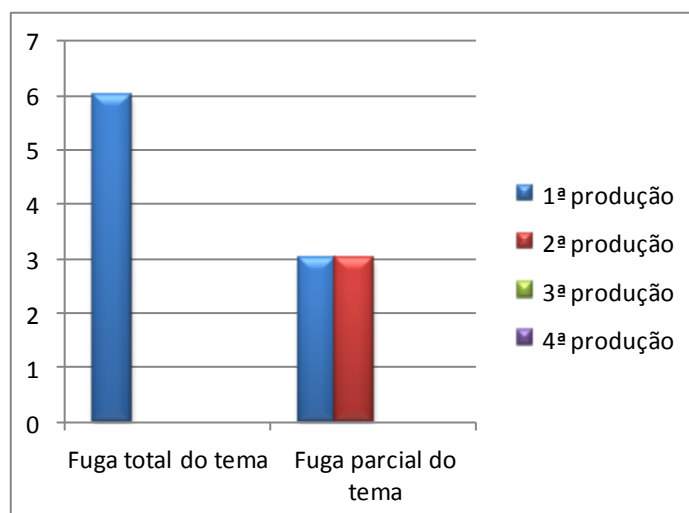
A carta de reclamação, considerada como um texto argumentativo de tendência expositiva, tem como uma de suas principais características a progressão da informação (BOISSINOT, 1992). Segundo Soares (1991), para ocorrer a manutenção do tema, é necessário estabelecer um controle geral do texto através da tematização.

Tendo por escopo os propósitos da nossa pesquisa, a sequência didática foi desenvolvida por meio de atividades que conduzissem os alunos ao desenvolvimento do discurso argumentativo escrito. Para tanto, a proposta das quatro cartas, produzidas ao longo da SD, era no sentido de que os alunos escrevessem cartas de reclamação para a diretora da escola, apontando os problemas existentes na instituição e argumentando o porquê da necessidade da resolução de tais problemas. Assim, o tema das cartas de reclamação produzidas foi direcionado aos problemas existentes na escola.

Para analisarmos o desenvolvimento do tema nas produções dos participantes, observaremos a questão da *fuga ao tema*, ou seja, o quanto o aluno consegue se engajar ou não ao tema proposto. Como categoria de análise para a progressão temática, temos: a *fuga total* e *fuga parcial* ao tema proposto. Consideramos como fuga total, o texto que não faz nenhuma referência ao tema solicitado na proposta de escrita; já a fuga parcial acontece quando o aluno escreve sobre mais de um tópico, sendo que o tópico discursivo central, solicitado na proposta de escrita é somente um dos desenvolvidos.

O gráfico 1 mostra os números referentes ao que consideramos fuga total ou parcial ao tema proposto.

**GRÁFICO 1: Desenvolvimento do tema nos textos produzidos**



Observando o gráfico 7, verificamos os seguintes aspectos:

- 60% das produções iniciais apresentam fuga total ao tema;
- 30% das cartas da 1ª e 2ª produções apresentam mais de um tópico sem o devido desenvolvimento dos mesmos;
- Não houve ocorrência de fuga parcial ou total nas duas últimas produções;

d) Os alunos apresentam significativo progresso, em relação à fuga total ao tema, na produção final.

Os exemplos (1) e (2) ilustram a problemática de fuga total ao tema presente em 60% da produção inicial dos alunos. Vejamos:

*(1) Eu gosto da sala de informática, quadra para brincar, sala de vedo, creio, passeio, merenda, educação, aprender a escrever, feriado, igreja, casa do pai, casa da minha avó, meu amigo, invenções.*

*Ass: A1*

*Eu não gosto das salas quentes e da direção.*

*(2)*

*Fortaleza 03 de setembro de 2012*

*Senhora Diretora  
Briga entre colegas  
Banheiros  
Salas muito quentes  
Fardamento  
Merenda rui  
A menina grita muito  
Monitores*

*Ass: A4*

Como vemos, nos exemplos (1) e (2), houve uma fuga total ao tema proposto para carta. No exemplo (1), ao invés de fazer uma reclamação, este cita o que ele gosta na escola, e no exemplo (2), o estudante faz uma lista de itens escolares, porém não apresenta nenhum índice de reclamação.

Verificamos, ao contrapormos os textos produzidos pelos participantes das atividades da sequência didática, como os alunos superam parte dos problemas relacionados ao desenvolvimento do tema constatados na produção inicial. Vejamos a progressão do exemplo (2):

*(2a)*

*Fortaleza 03 de setembro de 2012*

*Senhora Diretora  
Briga entre colegas  
Banheiros  
Salas muito quentes  
Fardamento  
Merenda rui  
A menina grita muito  
Monitores*

*Ass: A4 (Produção Inicial)*



(2b)

Fortaleza 19 de setembro de 2012

*Querida diretora*

*Um meu none e A4, e eu quero reclama da sala de aula por que a sala e quenti e a meninas grita.*

*É eu queria que a escola se muito legal na hora do recreio, e a merenda e rui.*

*Sem mais nada,*

**A4 (2ª Produção)**

(2c)

Fortaleza, 24 de setembro de 2012

*Prezada diretora,*

*O meu nome é A4, e eu quero reclama du banheiro do colégio estão rabiscado não tem espelho e a maioria dos vasos sanitários estão quebrados as luz não funcionam e não tem papel higiênico no banheiro dos meninos.*

*A senhora já faz muitas coisas por essa escola como educação física que está legal. Se a senhora vaz um banheiro do menino fica já menho como a escola do governo.*

*Sem mais*

**A4 (3ª Produção)**

(2d)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

*Senhora diretora,*

*O meu nome é A4 e eu quiria reclama do banheiro, porque o banheiro tam muito sujo é o banheiro tam ser epenho e a privada tam suja.*

*E a sala de aula é muito cedi é a menina gritato e a sala de aula presisa de ar-condicionado porque a sala fais muito calo é presisa de relógio pra os aluno ver a hora.*

*Sem mais,*

**A4 (Produção Final)**

Ao analisarmos as produções de A4, percebemos uma considerável diferença entre elas. Embora a primeira produção apresente os elementos composicionais da estrutura do gênero carta, tais como, a abertura do evento (local, data e vocativo), o corpo da carta e o encerramento do evento, com presença apenas da assinatura, notamos que no corpo da carta, não há um desenvolvimento dialogal do objeto do discurso. O redator apresenta suas ideias em forma de tópicos, sem fazer menção de que seu texto se trata de uma reclamação. Se o leitor da carta compartilhar da intenção do escritor, ou seja, se for do conhecimento do leitor de que se trata de uma carta de reclamação, provavelmente este identificará quais reclamações

o escritor está fazendo, contudo sem argumentos que possam gerar o convencimento ou adesão do leitor. No entanto, se essa intenção não for compartilhada com o leitor, provavelmente o propósito comunicativo não será estabelecido, haja vista não conterem marcas linguísticas de reclamação e/ou argumentação no corpo do texto.

Não obstante, após a sequência de 14 aulas estruturadas objetivando o desenvolvimento do discurso argumentativo escrito em cartas de reclamação, percebemos um aprimoramento significativo na produção do A4. A estrutura composicional do gênero carta de reclamação que se apresentou de modo parcial na primeira produção encontra-se mais elaborada na segunda, terceira e quarta, assim como percebemos um relativo aprimoramento do desenvolvimento do tema nas duas últimas produções.

Na última produção, o escritor da carta do exemplo (2) apresentou suas reclamações oferecendo argumentos que fundamentam tais reclamações, por exemplo, “*eu queria reclama do banheiro, porque o banheiro tam muito sujo é o banheiro tam ser epenho e a privada tam suja*” (exemplo 2d). Assim, mesmo que o objetivo da carta não seja compartilhado previamente com o leitor, o propósito comunicativo será estabelecido, uma vez que o conteúdo proposicional apresenta-se de forma mais clara.

Apesar do significativo progresso na escrita de carta de reclamação, no exemplo (2), notamos que o aluno ainda não consegue sistematizar uma reclamação seguida de reivindicação, que seria o ritual típico das cartas de reclamação. Porém, evidenciamos essa sequência, reclamação seguida de reivindicação, na produção final dos participantes A6, A7, A8, A9 e A10:

(3) *Fortaleza, 01 de outubro de 2012*

*Senhora diretora,*

*Eu queria pedi que você mudi u colégio a parede da sala de aula ta pixada a cadeira quebrada  
O banheiro ta sujo sei papel ingienico e quebrado  
Eu axo que uma sala boa a geite aprendi mais e nos precisamos da escola limpa e organizada.*

*Sem mais,*

*A6*

(4) *Fortaleza, 01 de outubro de 2012*

*Prezada diretora,*

*Meu nome é A7 tenho 10 anos sou do 4º ano B tarde eu sou da escola Maria Bezerra Quevedo. Eu queria fala sobre o banheiro e as sala de aulas.  
O nosso banheiro não tem descarga não tem sabonete pra nós lavar as mãos e a sala de aula é muito quente tem muito calor e barulho.  
Você fez um belo trabalho com a biblioteca. Você fez um perfeito trabalho, tá de parabéns. Mais pra nossa escola ficar melhor e boa nos precisamos de uma sala fria e sem barulho e também um banheiro limpo e cheiroso.*

*Atenciosamente,*

*A7*

(5) *Fortaleza, 01 de outubro de 2012*

*Senhora diretora,*

*Eu queria fazer uma reclamação.*

*Os banheiros dos meninos são pixados e não tem descarga e são muito podres e as salas de aula são muitos quentes e os carros atrapalham a escutar a professora falando e os caminhões, ônibus faz muito barulho.*

*A siora ja fes muita coisa pela iscola si siora ajeita as sala de aulas nos vai poder ouvi a professora falando e istuda mais.*

*Cem mais,*

A8

(6) *Fortaleza, 01 de outubro de 2012*

*Senhora diretora,*

*Eu sou A9 do 4º ano B da escola Maria Bezerra Quevedo. Eu quero reclamar do banheiro e da salas de aula.*

*Eu quero reclamar do banheiro porque ele é sujo e fedorento e quebrado não tem papel igienico e não tem espelho e a pia esta quebrada e nao funciona*

*E a salas de aula é rabiscada e feia pequena e queite.*

*Eu espero que você fasa sua parte e conserti a iscola. O banheiro tem que ser linpo pra gente usa.*

*obrigado,*

A9

(7) *Fortaleza, 01 de outubro de 2012*

*Senhora diretora,*

*Meu nome é A10 4º ano B eu estou reclamando da sala de aula ela é muito quente e suja e as cadeiras são quebradas e as luses asveses não funcionam.*

*Eu também estou reclamando do banheiro os vasos sanitários são sujos e as portas são pixadas tambem não tem descarga e não tem papel injienico.*

*A senhora já fes muitas coisas para essa escola e eu li agradesso mais por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida.*

*Obrigada,*

A10

Nos exemplos (3), (4), (5), (6) e (7), notamos que os redatores fazem mais de uma reclamação, ou seja, reclamam do *banheiro* e da *sala de aula*. No entanto, apesar de apresentarem mais de uma reclamação por carta, os redatores dos exemplos acima

desenvolvem a progressão temática, uma vez que apresentam a reclamação, justificam tais reclamações, argumentam em prol destas e ainda apresentam a conclusão do texto.

Porém, alguns alunos ainda apresentaram dificuldades na progressão temática do texto. Vejamos os seguintes exemplos:

(8)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

*Querida diretora,*

*Meu nome é A1 tenho 10 anos sou do 4º ano da escola Maria Bezerra Quevedo.*

*Queria fazer uma reclamação, o banheiro esta quebrado, riscado e com defeito.*

*Na salas de aula a parede estão riscadas, quebradas e os ventiladores estão quebrados.*

*Sem mais*

*A1*

(9)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

*Senhora diretora,*

*O meu nome é A4 e eu quiria reclama do banheiro, porque o banheiro tam muito sujo é o banheiro tam ser epenho e a privada tam suja.*

*E a sala de aula é muito cedi é a menina gritato e a sala de aula presisa de ar-condicionado porque a sala fais muito calo é presisa de relógio pra os aluno ver a hora.*

*Sem mais,*

*A4*

(10)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

*Querida diretora,*

*Querida diretora meu nome e A5 estol reclamando do banheiro que esta muito cusjo e fedorento e a sala de aula esta rabiscada.*

*Sem mais*

*A5*

Observando os exemplos acima, verificamos que não há uma conclusão para as ideias desenvolvidas no texto, gerando, dessa forma, um rompimento brusco na progressão temática. Embora os redatores apresentem uma reclamação e, por meio da descrição, busquem

argumentos que fundamentem esta, notamos certa deficiência em relação ao desenvolvimento do tema da carta.

Outro aspecto interessante a ser destacado relaciona-se à adequação das reclamações. Segundo Barbosa (2005), a função principal da carta de reclamação é veicular uma reivindicação, algo que o autor acredita ter direito de obter e que o destinatário tem o poder de resolver.

Dentre as reclamações mais recorrentes temos a sala de aula e o banheiro com o maior número de reclamações. Segundo os participantes, as salas de aula são quentes, sujas, barulhentas (devido uma avenida ao lado da escola) e com uma aparência desagradável por conta das paredes riscadas. Em relação ao banheiro, segundo os relatos, esses são sujos, sem água e sem material necessário para uma boa higienização, tais como papel higiênico, água e sabonete.

Os redatores fazem reclamações pertinentes ao cotidiano escolar e reconhecem na figura do diretor o poder de resolução dos problemas, conforme podemos evidenciar nos fragmentos a seguir:

*(11) A senhora já faz muitas coisas por essa escola como educação física que está legal. Se a senhora vaz um banheiro do menino fica já menho como a escola do governo. (A4 – 3ª produção)*

*(12) Eu vim reclamar sobre o banheiro e espero que você fasa alguma coisa. [...] Diretora por favor fasa sua parte e fasa o banheiro melho com espelho e conseti a privada e ponha papel igienico pro banheiro fica bom limpo e arumado. (A9 – 3ª produção)*

*(13) A senhora já fes muitas coisas para essa escola e eu li agradesso mais por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida. (A10 – produção final)*

Em suma, constatamos que os alunos participantes da sequência didática apresentaram progresso no desenvolvimento do tema das cartas de reclamação. Os dados evidenciam que o grande número de alunos que apresentaram fuga total ao tema na produção inicial conseguiu adequar a temática nas duas últimas produções; os resultados também apontam que a progressão temática, manifesta por meio da reclamação seguida de reivindicação, também, foi aprimorada pelos redatores; e, por fim, verificou-se, nas últimas produções dos sujeitos, uma adequação das reclamações feitas nas cartas produzidas.

Ainda em relação ao desenvolvimento do discurso argumentativo em cartas de reclamação, destacamos a construção de sentido nas cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos a produção final dos alunos, percebemos que estas apresentam o mesmo movimento, isto é, de um modo geral, os redatores organizam o texto apresentando mais de um argumento direcionando para a mesma conclusão. Vejamos os fragmentos abaixo:

*(14) Eu mexamo A2 eu estou reclamando das salas de aula. As cadeira estão ferujadas as paredes toda riscada e sem arcondicionado ela é muito quente. Tambem o banheiro é todo riscado e as paredes pichadas sem papel engienico e sem toneira e sem descarga  
Eu tenho o desejo de que nossa sala seja boua pra gente istuda melho. (A2)*

**(15)** *Eu estou rreclamando do banheiro porque não tem descarga e só tem uma Luis que presta e rreclama também da sala de aula que é muito queite e zuadenta.*

*Si a siora fize um banheiro bonito e limpo a geite vai fica feliz e si a sala de aula fosse boua a geite vai estuda melho. (A3)*

**(16)** *Eu queria pedi que você mudi u colégio a parede da sala de aula ta pixada a cadeira quebrada*

*O banheiro ta sujo sei papel igienico e quebrado*

*Eu axo que uma sala boa a geite aprendi mais e nos precisamos da escola limpa e organizada. (A6)*

**(17)** *O nosso banheiro não tem discarga não tem sabonete pra nós lavar as mãos e a sala de aula é muito quente tem muito calor e barulho.*

*Você fez um belo trabalho com a biblioteca. Você fez um perfeito trabalho, tá de parabéns. Mais pra nossa escola ficar melhor e boa nos precisamos de uma sala fria e sem barulho e também um banheiro limpo e cheiroso. (A7)*

**(18)** *Os banheiros dos meninos são pixados e não tem descarga e são muito podres e as salas de aula são muitos quentes e os carros atrapalham a escutar a professora falando e os caminhões, ônibus faz muito barulho.*

*A siora ja fes muita coisa pela iscola si siora ajeita as sala de aulas nos vai poder ouvi a professora falando e istuda mais. (A8)*

**(19)** *Eu quero reclamar do banheiro porque ele é sujo e fedorento e quebrado não tem papel igienico e não tem espelho e a pia esta quebrada e nao funciona*

*E a salas de aula é rabiscada e feia pequena e queite.*

*Eu espero que você fasa sua parte e conserti a iscola. O banheiro tem que ser linpo pra gente usa. (A9)*

**(20)** *Meu nome é A10 4º ano B eu estou reclamando da sala de aula ela é muito quente e suja e as cadeiras são quebradas e as luses asveses não funcionam.*

*Eu também estou reclamando do banheiro os vasos sanitários são sujos e as portas são pixadas tambem não tem descarga e não tem papel injienico.*

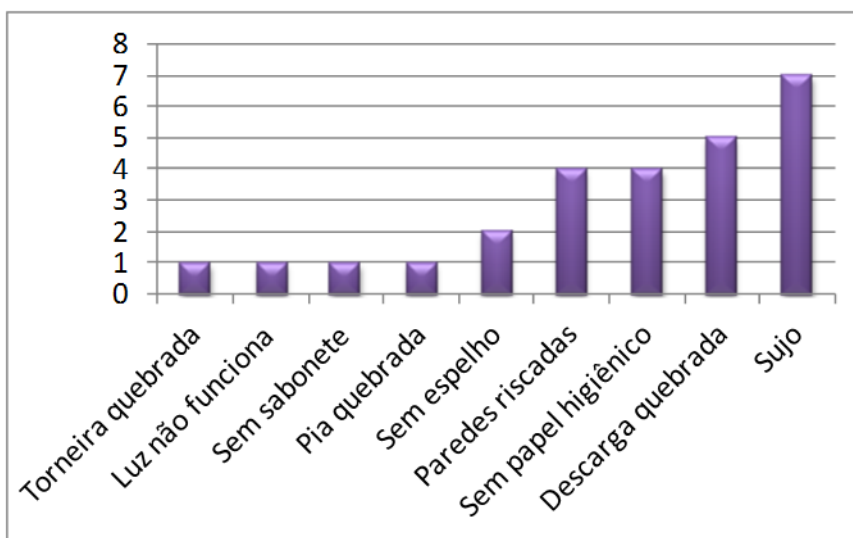
*A senhora já fes muitas coisas para essa escola e eu li agradesso mais por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida. (A10)*

Nos exemplos (14), (15), (16), (17), (18), (19) e (20), verificamos que os redatores apresentam uma reclamação e, em seguida, buscam justificar tal reclamação por meio de vários argumentos, ou seja, apresentam vários aspectos negativos que justificam sua reclamação e, conseqüentemente, argumentam em favor de uma melhora. Em todos os exemplos acima, os escritores terminam a carta reforçando seus argumentos seja apelando para a diretora pela resolução dos problemas, seja expressando seu desejo de estudar em uma escola boa. Esse fato se confirma nos seguintes fragmentos: “*Si a siora fize um banheiro bonito e limpo a geite vai fica feliz e si a sala de aula fosse boua a geite vai estuda melho.(A3)*”; “*Eu espero que você fasa sua parte e conserti a iscola. O banheiro tem que ser linpo pra gente usa. (A9)*”.

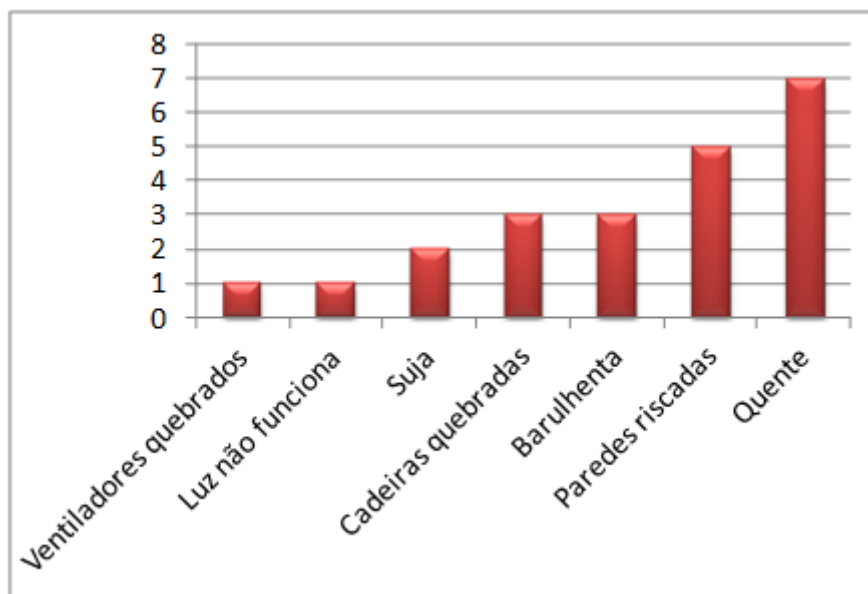
Ao analisarmos os dados, percebemos que o banheiro e a sala de aula foram o principal foco de reclamação dos alunos na última carta produzida. Levando em consideração

que em cada carta os alunos poderiam apresentar mais de uma reclamação, no total, o banheiro foi alvo de doze reclamações e a sala de aula, nove, ou seja, 120% e 90% dos alunos participantes da pesquisa, respectivamente, estão insatisfeitos com esses dois ambientes escolares. Com base nisso, os gráficos 2 e 3 apresentam os principais argumentos, presentes na produção final, que justificam tal insatisfação:

**GRÁFICO 2: Argumentos que justificam a reclamação sobre o banheiro**



**GRÁFICO 3: Argumentos que justificam a reclamação sobre a sala de aula**



Ao analisarmos as produções dos alunos, bem como o gráfico 2, notamos que cada aspecto negativo do banheiro é apresentado pelos redatores como um argumento em prol da melhoria das condições de uso desse espaço. Os alunos ainda reforçam seus argumentos com afirmações conclusivas como: “O banheiro tem que ser limpo pra gente usa (A9)” e “por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida (A10)”

A sala de aula, também, é alvo de diversas reclamações. Argumentos como sala quente, paredes riscadas, cadeiras quebradas e o excessivo barulho direcionam a convencer a diretora da escola de que é necessário melhorar a estrutura das salas de aula. Afirmativas conclusivas, na maioria das cartas, apresentam-se como argumentos que corroboram para a força argumentativa dos enunciados, por exemplo: “*si a sala de aula fosse boua a geite vai estuda melho (A3)*”, *Eu tenho o desejo de que nossa sala seja boua pra gente istuda melho. (A2)*, “*Eu axo que uma sala boa a geite aprendi mais (A6)*”.

Outro aspecto relevante diz respeito ao ponto de vista assumido pelos locutores das cartas. Em todas as cartas que argumentam em prol de melhorias no banheiro e na sala de aula, verificamos a presença de um enunciador que reconhece que a sujeira e a degradação representam sinônimos de baixa qualidade. Esse enunciador tenta impor seu ponto de vista e busca convencer o interlocutor de que sua reclamação é legítima.

Apoiando-se nessa análise, concluímos que a argumentação, como um traço constitutivo dos enunciados, está presente nas produções dos alunos, desde cedo, e que por isso ela é legítima na escrita infantil. Ressaltamos, contudo, que, embora a argumentação seja inerente à língua, como postula Ducrot (1980), faz-se necessário o ensino sistemático desta para que os textos argumentativos infantis sejam eficazes.

Ao compararmos a produção inicial e final dos alunos participantes da SD, percebemos um expressivo desenvolvimento no discurso argumentativo dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, principalmente daqueles alunos que na produção inicial escreveram apenas lista. Vejamos:

**(21a)**

*Fortaleza 03 de setembro de 2012*

*Senhora Diretora*

*Monitores por eles bati*

*Salas quentes e toda riscada*

*Direção chata*

*Banheiros porque ção pixados*

*Fardamento feio*

*A sala de iscovasão porque a pasta é ui*

*Professoras são ruim e brigão*

**Ass: A9 (Produção Inicial)**

**(21b)**

*Fortaleza, 01 de outubro de 2012*

*Senhora diretora,*

*Eu sou A9 do 4º ano B da escola Maria Bezerra Quevedo. Eu quero reclamar do banheiro e da salas de aula.*

*Eu quero reclamar do banheiro porque ele é sujo e fedorento e quebrado não tem papel igienico e não tem espelho e a pia esta quebrada e nao funciona*

*E a salas de aula é rabiscada e feia pequena e queite.*



*Eu espero que você faça sua parte e conserte a escola. O banheiro tem que ser limpo pra gente usar.*

*obrigado,*

**A9 (Produção Final)**

**(22a)**

*Fortaleza 03 de setembro de 2012*

*Senhoras Diretoras*

*Professoras*

*Brigas entre colegas*

*Monitores*

*Merenda*

*Salas quentes*

*Direção*

*Banheiros*

*fardamentos*

**(A10 - Produção Inicial)**

**(22b)**

*Fortaleza, 01 de outubro de 2012*

*Senhora diretora,*

*Meu nome é A10 4º ano B eu estou reclamando da sala de aula ela é muito quente e suja e as cadeiras são quebradas e as luses asveses não funcionam.*

*Eu também estou reclamando do banheiro os vasos sanitários são sujos e as portas são pixadas também não tem descarga e não tem papel injenico.*

*A senhora já fez muitas coisas para essa escola e eu li agradesso mais por favo nosso banheiro e nossa sala são rui e nos queremos eles boas pra pode estudar sem calo e aprende e crece na vida.*

*Obrigada,*

**A10 (Produção Final)**

Ao compararmos os exemplos (21a), (21b), (22a) e (22b), constatamos que o desconhecimento a respeito de como expressar uma reclamação por escrito, bem como a utilização de argumentos que fundamentam uma conclusão foram relativamente superados pelos participantes da pesquisa. Reconhecemos, no entanto, a necessidade de aprimoramento na qualidade das cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que tal aprimoramento dar-se-á por meio da continuidade de um trabalho pedagógico sistemático e específico direcionado para esse fim.

#### **4. Considerações Finais**

Avaliamos que os resultados observados, em relação ao desenvolvimento do discurso argumentativo no gênero carta de reclamação, confirmam nossa hipótese de que, ao

compararmos as produções dos participantes, verificaríamos um significativo desenvolvimento do discurso argumentativo expresso nas cartas de reclamação produzidas, bem como a hipótese de que o sentido do enunciado se constitui a partir da articulação entre os argumentos e o posicionamento do locutor mediante os enunciadores disponíveis no discurso.

Os dados evidenciam que, por meio do desenvolvimento de atividades específicas, os participantes apresentaram um significativo aprimoramento na produção textual de cartas de reclamação, no que diz respeito ao desenvolvimento do tema do texto e, conseqüentemente, no que se refere à progressão temática textual, bem como mostrou um expressivo progresso do discurso argumentativo na escrita infantil.

Destarte, comprovamos que, após a realização de uma SD, houve o desenvolvimento do discurso argumentativo em cartas de reclamação escritas por alunos do 4º ano do EF. Isso reforça o postulado de Schneuwly & Dolz (2004), segundo o qual é necessário criar contextos de produção precisos para que noções e técnicas não espontaneamente acessíveis sejam adquiridas pelos alunos.

Reforçamos, no entanto, a continuidade de um trabalho pedagógico sistemático e específico direcionado para esse desiderato, a fim de proporcionar o aprimoramento na qualidade das cartas de reclamação produzidas pelos alunos participantes.

## Referências

BARBOSA, J.P. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.

BOISSINOT, A. **Les textes argumentatifs**. Toulouse: Bertrand-Lacoste, 1992.

DUCROT, O. **Les enchelettes argumentatives**. Paris: Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e *topoi* argumentativos**. IN: GUIMARAES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.

JUBRAN, C. C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Orgs.). **Gramática do português falado**. V II. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, p. 341-378, 1992.

KOCH, I. G. V. **A Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvendo os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2003.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2011.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. E. **A constituição do discurso coeso**: um estudo evolutivo da produção oral e escrita. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1991. Tese (Doutorado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991.

## A construção do fundo narrativo em redações escolares: uma contribuição da abordagem funcionalista ao ensino

Monclar Guimarães Lopes \*

### Resumo:

Ao longo da educação básica, diversas são as atividades de produção textual que levam os alunos a redigirem diferentes gêneros narrativos. Sendo assim, espera-se que os discentes, progressivamente, além de se apropriarem dos diferentes gêneros discursivos dessa natureza, sejam cada vez mais hábeis na construção de sequências descritivas e narrativas, próprias do modo de organização desses textos. Não obstante essa expectativa, é relativamente comum encontrarmos redações de alunos, ao final do ensino fundamental ou mesmo no ensino médio, cujos textos – inclusive os ficcionais – demonstram pouca consciência sobre a função dos diferentes planos discursivos para a construção da narratividade. Com frequência, pouco se desenvolve o plano de fundo, tão relevante à expressão da subjetividade e à construção da ficcionalidade, como podemos observar nos contos produzidos por alunos em nosso *corpus*. Desse modo, este artigo visa a defender que o tratamento didático dos planos discursivos representa uma importante contribuição do funcionalismo linguístico para o desenvolvimento de narrativas mais elaboradas. Para tal, recorreremos aos estudos de Hopper (1979), Hopper e Thompson (1980) e Givon (2001). Defendemos, sob essa ótica, que texto e gramática são indissociáveis, na medida em que a morfossintaxe é vista como instrumental em relação à semântica, e esta, instrumental em relação à pragmática (DIK, 1989, p. 7) e, por conseguinte, ao texto.

**Palavras-chave:** Planos discursivos; Morfossintaxe; Produção de textos narrativos; Funcionalismo linguístico.

### Abstract:

Throughout basic education, there are several composition activities that lead students to write different narrative genres. Thus, it is expected that students become more and more proficient in writing narratives as they advance school grades, using adequately not only foreground but also background information, i.e., interweaving narrative and descriptive textual sequences. Nevertheless, it is relatively common to find Junior high or high school students' compositions where only the foreground information seems to be relevant. As we know, background information is very important for the expression of subjectivity and the construction of fictionality. Thus, this work aims to defend a didactic treatment of grounding (fore and backgrounding) as an important contribution of Functionalism for the development of more complex narratives. For doing so, our investigation finds support in Hopper (1979), Hopper and Thompson (1980) and Givon (2001). We believe that text and grammar shall never be dissociated. By this token, morphosyntax, semantics and pragmatics shall be considered altogether when dealing with texts.

**Keywords:** Grounding; Morphosyntax; Narrative compositions; Functionalism.

### 1. Introdução

\* Doutor em estudos da linguagem pela UFF. E-mail: [monclarlopes@id.uff.br](mailto:monclarlopes@id.uff.br)

É um truísmo afirmar que os textos de gêneros narrativos são cognitivamente mais simples e concretos. Afinal, a sequência narrativa está na constituição das experiências mais básicas do ser humano com o meio. Em nossas vivências cotidianas, predominam as situações pontuais – isto é, localizadas no tempo e no espaço – em que seres humanos agem sobre pessoas e/ou objetos. Desse modo, concebemos que a organização do texto narrativo mantém uma relação icônica com a experiência concreta humana, haja vista que, em certa medida, possibilita trazer para a expressão linguística a experiência que temos com o mundo físico.

É importante ressaltar que, com esta última afirmação, não queremos negar o caráter simbólico da linguagem. Assim sendo, não pretendemos aqui defender uma relação biunívoca entre linguagem e mundo, ponto de vista há muito superado pela linguística moderna, nem dizer que a narração sempre trata de um mundo existente ou da realidade mesma. No entanto, é necessário frisar que a narração é mais concreta que as outras sequências discursivas, servindo de base para a formação das demais.

Essa defesa – a da maior concretude da narração – encontra respaldo tanto em autores funcionalistas, como Hopper (1979), Hopper e Thompson (1980) e Givon (2001), quanto em cognitivistas, como Langacker (2008). Este último, por exemplo, aponta que nosso processo cognitivo mais básico é semelhante a assistir a uma peça. Como não se pode ver tudo de uma única vez, assistir, portanto, exige o direcionamento e a focalização da atenção, normalmente orientada para os atores e objetos que se movem no espaço físico. Nas palavras do autor (2008, p. 367),

quando nada de mais está acontecendo, um evento chama nossa atenção, especialmente se for uma forte ação efetuando uma mudança. O ator tende fortemente a tornar-se o foco da atenção, pelo fato de ser o participante mais ativo como a origem de energia.

Embora a narração seja mais simples que as outras sequências discursivas e, por esse motivo, os alunos tenham mais facilidade na redação de textos narrativos do que dissertativos, isso não quer dizer que a redação de um gênero desse tipo exija pouca atenção. Como sabemos, os textos de modalidade escrita se organizam diferentemente dos de modalidade oral em virtude, sobretudo, da coerção exercida pelos dois diferentes planos de expressão. Ademais, também temos conhecimento de que, em diversos gêneros textuais narrativos, como nos contos, por exemplo, é necessário largo investimento na construção de um narrador e na redação de sequências descritivas, que possibilitam ao leitor acessar informações de fundo: características do espaço, dos objetos e das personagens; descrição dos estados psicológicos; comentários e avaliações frente às ações decorridas no texto. Esse tipo de conhecimento deve ser adquirido progressivamente através de recorrentes práticas de leitura e escrita dos gêneros de texto, por meio das quais os alunos sejam levados a identificar os diferentes modos de organização textual, bem como a empregá-los com vistas à obtenção de seus objetivos comunicativos, como já preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998).

A despeito de os PCN deixarem esse objetivo bastante explícito ao longo de suas seções, sabemos que, em quase duas décadas, ainda não o atingimos plenamente. No que se refere à redação dos gêneros narrativos ficcionais, por exemplo, é relativamente comum que alunos do final da educação fundamental – e até mesmo do nível médio – apresentem narrativas relativamente pobres, na medida em que seus textos pouco articulam narração e descrição. Em termos funcionalistas, podemos afirmar que se centram mais no plano da figura (narração) do que no plano de fundo (descrição).

Como ilustração, recorreremos à análise de dez contos produzidos em 2010 por alunos do 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Brasília, localizada no município

de Porto Velho, em Roraima<sup>2</sup>. Em tais textos, encontramos basicamente um padrão: uma sequência descritiva inicial de poucos períodos seguida de uma sequência narrativa longa, centrada quase que exclusivamente nas ações das personagens. Nos contos ficcionais consagrados, a narração e a descrição encontram-se mais equilibradas, na medida em que a caracterização dos estados físicos e psicológicos, assim como a avaliação e o comentário do narrador acerca dos fatos da história conduzem o fio da narrativa.

Vale salientar, a despeito das observações supracitadas, que os textos produzidos analisados não ferem as categorias narrativas comumente presentes nos livros didáticos. Normalmente, esses materiais, quando apresentam a estrutura da narrativa, tratam de seus elementos (narrador, personagem, tempo e espaço) e de suas partes (situação inicial, complicação, clímax e desfecho), mas não abordam (ou não focalizam devidamente) a importância da descrição na elaboração desses textos.

Desse modo, neste artigo, visamos a trazer para a consciência a importância de um tratamento didático para o trabalho com a sequência descritiva dentro dos textos narrativos, com o fito de oferecer aos alunos a oportunidade de compreender como os textos ficcionais consagrados fazem uso dessa sequência para a construção de histórias mais consumíveis, isto é, que despertem o interesse e a atenção do público-alvo. Ademais, problematizamos a própria caracterização da descrição, no que tange tanto às categorias semânticas quanto às morfossintáticas segundo a abordagem estruturalista. Enquanto para o estruturalismo descrição e narração estão em categorias distintas, para o funcionalismo, elas se encontram em um *continuum*, isto é, apresentam fronteiras fluidas, de modo que seja possível localizar sequências mais descritivas que outras, ou mais narrativas que outras.

Para dar conta de nosso objetivo, este artigo subdivide-se em quatro seções. Na primeira, tratamos da distinção entre narração e descrição para a abordagem estruturalista. Para tal, recorremos aos estudos de Benveniste (1976), para quem descrição e narração se distinguem pelo aspecto de suspensão ou progressão no tempo, e Weinrich (1968), para quem descrição e narração se diferenciam, em certa medida, pelo emprego dos tempos verbais. Na segunda, tratamos dos planos de figura e de fundo para o funcionalismo (HOPPER, 1979; HOPPER e THOMPSON, 1980; GIVON, 2001), que se distinguem pela escala de transitividade das orações. Nessa abordagem, o plano de figura (isto é, a narração) apresenta orações mais transitivas, enquanto o plano de fundo (a descrição) apresenta orações menos transitivas<sup>3</sup>. Na terceira, procedemos a análise de dez contos de alunos do 9º ano, contrapondo-os à estrutura de um conto consagrado de Clarice Lispector. Por fim, abordamos a importância de um tratamento didático da descrição para os gêneros narrativos na escola a partir de sua configuração discursiva e morfossintática.

## **2. A distinção narração e descrição para o estruturalismo linguístico**

O estruturalismo se consagrou como ciência linguística interpretando a língua como um sistema opositivo, com fronteiras bem demarcadas entre as diferentes categorias analíticas. Sob essa ótica, descrição e narração se planificam de modo distinto, tanto no nível semântico quanto no morfossintático.

Para Benveniste (1976), a narração pode ser distinta da descrição pela sucessividade de transformações representadas no texto. Nesse sentido, na narração, observamos a progressão do tempo através da sucessão de acontecimentos. Veja um exemplo:

<sup>2</sup> Textos disponíveis no blog [http://autoriabrasilia.blogspot.com.br/2010/10/contos-produzidos-pelos-alunos-do-9-ano\\_10.html](http://autoriabrasilia.blogspot.com.br/2010/10/contos-produzidos-pelos-alunos-do-9-ano_10.html) - acesso em 10/09/2016.

<sup>3</sup> Os planos de figura e fundo também se apresentam na sequência dissertativa. A restrição de figura à narração e fundo à descrição se deve ao escopo deste trabalho.

- (1) (...) João Bobo foi. Adorou o mercado. Ficou um tempão ouvindo um papagaio tagarela num poleiro. Andou pelo meio das barracas, viu uma porção de coisas, se divertiu muito. Depois, comprou o que a mãe tinha pedido e começou a voltar para casa<sup>4</sup>.

O trecho acima é narrativo porque nele há uma sequência de acontecimentos pospostos temporalmente. A sucessão das ações pode ser representada linguisticamente por expressões adverbiais temporais ou simplesmente por sua mera justaposição no texto. Além disso, uma vez que o relato é acerca de fatos que já ocorreram, os tempos verbais do pretérito perfeito e mais-que-perfeito predominam na narrativa, assim como os verbos de ação. É possível, porém, narrar em outros tempos verbais: no futuro, no caso de uma narrativa profética; no presente, como em uma partida de futebol, em que os fatos são narrados no momento do acontecimento. Pode-se, ainda, narrar através de embreagens temporais, em que se usa um tempo no lugar do outro. A narração de acontecimentos passados no presente, por exemplo, apresenta um efeito de vivacidade ao texto, como se o evento se descortinasse diante de nossos olhos, como podemos observar no trecho a seguir.

- (2) Tiros começam a zunir de ambos os lados, soldados são derrubados, se arrastam. Os que estão mais atrás largam o peso das mochilas e são vistos em fuga, protegendo a cabeça. O tiroteio não dura mais de um minuto, e lá está o tenente Saavedra, boiando com um tiro na cabeça. Um soldado aperta a mão ensanguentada na barriga, tentando segurar o intestino. Há mais dois jogados de lado, imóveis. Um quarto rapaz, em estado de choque, treme agarrado a uma pedra e levará coronhadas para ser desgrudado dali. (Pedro Tavares)<sup>5</sup>

A descrição, por sua vez, é representada como um caso de suspensão no tempo, de concomitância temporal. Nessa sequência, não observamos enunciados de transformação, cronologicamente encadeados, fundamentais à gênese narrativa. No plano linguístico, são comuns os tempos do presente e do pretérito imperfeito do indicativo, assim como os verbos de estado. No entanto, como vimos logo acima, a presença destes tempos verbais não é condição *sine qua non* para a identificação de um período ou parágrafo descritivo. É necessário que não haja transformação, característica fundamental da narração. Veja um exemplo:

- (3) A tarde ia morrendo. O sol declinava no horizonte e deitava-se sobre as grandes florestas, que iluminava com os seus últimos raios. A luz frouxa e suave do ocaso, deslizando pela verde alcatifa, enrolava-se como ondas de ouro e de púrpura sobre a folhagem das árvores. Os espinheiros silvestres desatavam as flores alvas e delicadas; e o ouricuri abria as suas palmas mais novas, para receber no seu cálice o orvalho da noite<sup>6</sup>.

No trecho acima, todas as frases expõem ocorrências simultâneas (ao mesmo tempo em que a tarde ia morrendo, o sol declinava, a luz deslizava pela verde alcatifa, os espinheiros desatavam, o ouricuri abria suas palmas). Desse modo, não existe uma ocorrência que possa ser considerada cronologicamente anterior à outra do ponto de vista narrativo. Segundo Fiorin

<sup>4</sup> Cf. MACHADO, Ana Maria. “Histórias à brasileira. A Moura torta e outras”. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2013, p. 28.

<sup>5</sup> Texto disponível em [http://www.modestoneto.com.br/2016/08/as-turbulencias-pre-olimpicas-no-brasil\\_3.html](http://www.modestoneto.com.br/2016/08/as-turbulencias-pre-olimpicas-no-brasil_3.html) - acesso em 10/09/2016.

<sup>6</sup> Cf. ALENCAR, José. “O Guarani”. São Paulo: Saraiva, 2009.

(2002, p. 158), o pretérito imperfeito favorece à descrição porque apresenta os fatos como simultâneos, formando um contínuo, ou melhor, vinculando-se ao mesmo momento pretérito de referência. Por isso, atende melhor aos propósitos da descrição que os demais tempos do passado.

Na perspectiva de Weinrich (1968), descrição e narração estão parcialmente associadas ao emprego dos tempos verbais nos enunciados, os quais não condizem com o tempo cronológico, tendo aí, portanto, certa semelhança com o ponto de vista de Benveniste. Sob a ótica do autor, os tempos verbais no discurso não têm necessariamente como função a representação do tempo físico, ao passo que estão articulados às situações comunicativas. Na descrição, por exemplo, podem-se empregar tanto o presente quanto o pretérito imperfeito do indicativo, estando implicada no primeiro tempo verbal uma relação maior de subjetividade e de envolvimento do enunciador com os elementos descritos. Já na narração, podem-se empregar tanto o pretérito perfeito, o mais-que-perfeito ou, inclusive, o presente do indicativo. Neste último, assim como no caso da descrição, observa-se um maior efeito de subjetividade no texto.

Para Weinrich (1968), portanto, o presente, diferentemente dos outros tempos verbais, nada tem a ver com o tempo, na medida em que constitui uma atitude comunicativa de engajamento, de compromisso frente ao enunciado produzido, podendo compor tanto as sequências descritivas quanto as narrativas. Sob um paradigma formal, narração e descrição, quanto ao emprego dos tempos verbais, só podem ser distintas quando os verbos estão conjugados no pretérito. Diferenciar as duas sequências tendo como critério os tempos verbais só funciona quando a narração faz uso dos tempos do passado. Desse modo, os critérios tradicionais que costumam associar narração a pretérito perfeito e descrição a pretérito imperfeito, dentro dos gêneros narrativos, nem sempre correspondem à realidade.

Segundo o estudioso, as situações comunicativas se repartem em dois grupos temporais: *o mundo narrado* e *o mundo comentado*. Ao primeiro, pertencem todos os tipos de relato, literários ou não, cujos verbos estejam conjugados nos tempos do pretérito, a saber: pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, futuro do pretérito e locuções verbais formadas com tais tempos. Nesses casos, tem-se a narração/descrição de eventos/situações relativamente distantes e, por isso, permite-se uma atitude menos engajada dos interlocutores. Ao último, pertencem a lírica, o drama, o ensaio, o diálogo, o comentário, isto é, as situações comunicativas que envolvam um maior engajamento do locutor com seu enunciado, tendo como preceito que “comentar é falar comprometidamente” (KOCH, 2002, p. 36), em que se empregam os seguintes tempos verbais: presente do indicativo, pretérito perfeito composto, futuro do presente, futuro do presente composto, além das locuções verbais formadas com esses tempos. Abaixo, seguem exemplos de descrição e narração em mundo narrado:

(4) Em uma cidade morava uma moça que se chamava Catarina. Ela era linda. Catarina morava com sua madrasta, que era muito má com ela. Catarina não podia ir nem no jardim porque sua madrasta não deixava.

(5) Um dia Catarina decidiu fugir. Ela esperou sua madrasta dormir, então ela fugiu<sup>7</sup>.

Em (4) e (5), temos, respectivamente, uma sequência descritiva e outra narrativa, que podem ser distintas pelo emprego dos tempos verbais: o pretérito imperfeito no primeiro e o perfeito no segundo. O caráter perfectivo, isto é, de algo pontual, finalizado, confere ao segundo o encadeamento de ações sucessivas. Já o caráter imperfectivo do primeiro confere-lhe a ideia de simultaneidade. Abaixo, temos os trechos (6) e (7), em que observamos a expressão do

<sup>7</sup> Trechos extraídos de redação de aluno do *corpus* analisado.



mundo comentado, com verbos no presente. Nesses casos, por conseguinte, o tempo verbal não pode servir como critério para distinguir as sequências discursivas em análise:

- (6) No entanto, quem se abalançava a atravessá-lo partindo de Queimadas para nordeste, não se surpreende a princípio. Recurvo em meandros, o Itapicuru alenta vegetação vivaz; e as barrancas pedregosas do Jacurici debruam-se de pequenas matas. O ferrenho, areento e chão permite travessia desafogada e rápida. Aos lados do caminho ondulam tabuleiros rasos. A pedra, aflorando em lajedos horizontais, mal movimenta o solo, esgarçando a tênue capa das areias que o revestem<sup>8</sup>.
- (7) Desce o menino a montanha, atravessa o mundo todo, chega ao grande rio, com as mãos recolhe quanta de água lá cabia, volta o mundo atravessar, pelo monte se arrasta, três gotas que lá chegaram, bebeu-as a flor com sede. Vinte vezes cá e lá<sup>9</sup>.

A partir dos pontos abordados, constatamos que, para uma distinção adequada entre narração e descrição, não podemos nos basear apenas nos tempos verbais predominantes nas sequências textuais, sobretudo quando os textos pertencem ao mundo comentado. Desse modo, poderíamos pensar que, nesses casos, deveríamos recorrer a outros recursos, como a distinção entre enunciados de estado e de transformação, por exemplo. Não obstante, esse critério parece também não ser fidedigno. Abaixo, temos um trecho em que as estruturas argumentais têm como núcleo verbos de ação (próprios da narração), mas empregados no pretérito imperfeito (próprio da descrição).

- (8) Diariamente, o menino fazia as tarefas da escola, lavava a louça, comprava pão e ajudava a mãe nos afazeres domésticos<sup>10</sup>.

Observamos, em (8), quatro ações não encadeadas. Nesse sentido, embora saibamos que as ações não são simultâneas, na medida em que o menino só pode exercê-las uma de cada vez, não podemos afirmar que sejam feitas respectivamente na ordem em que se apresentam. Desse modo, questionamos se seria esse caso um exemplo de descrição ou de narração ou, ainda, se seria um caso de mescla entre essas duas sequências de texto.

Dadas as hipóteses acima, defendemos que se trata de um caso de mescla. Nessa perspectiva, não caberia mais uma distinção nítida e discreta entre narração e descrição, em que se afirma que, na narração, temos verbos de ação e, na descrição, temos verbos de estado, ou ainda, que naquela predominam o pretérito perfeito e o mais-que-perfeito, e nesta, o imperfeito. Essas categorias, na verdade, dão conta apenas dos protótipos, e não de todos os casos.

Por esse motivo, recorreremos à teoria funcionalista, que defende a não discretude das categorias linguísticas. Nessa perspectiva, não cabe uma classificação taxionômica rígida e binária, como já evidenciam, de certo modo, Benveniste (1976) e Weinrich (1968). Como podemos observar, a despeito de pertencerem ao quadro estruturalista e não considerarem a existência de uma mescla entre as duas sequências discursivas, as análises dos dois autores já nos servem para questionar a pertinência de critérios morfossintáticos e semânticos rígidos, que dessem conta de distinguir narração de descrição.

<sup>8</sup> Cf. CUNHA, Euclides. “Sertões”. São Paulo: Todo Livro, 2015.

<sup>9</sup> Cf. SARAMAGO, José. “A maior flor do mundo”. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2001.

<sup>10</sup> Trecho extraído de redação de aluno do *corpus* analisado

### 3. O funcionalismo e os planos discursivos de figura e fundo

Na perspectiva funcionalista, defende-se que a gramática é emergente, isto é, que a estrutura linguística nunca é acabada, estando todo o sistema subordinado a um constante processo de mudança e expansão, motivado, sobretudo, por fatores de ordem sociocognitiva. Sob essa ótica, enxergam-se as categorias linguísticas numa dimensão escalar, quase sempre sendo uma delas base derivacional para a outra. Assim sendo, no que tange às sequências discursivas, a narração serviria de base para a descrição e para a dissertação, a despeito de seus diferentes modos de organização.

Destarte, concebemos que as distinções tradicionais existentes na literatura que tratam da dicotomia entre narração e descrição tratam apenas dos protótipos. Por protótipo, entendemos os elementos mais centrais de uma categoria (ROSCH *et al.*, 1976). Nesse caso, partindo do princípio de que há elementos mais centrais, existem também os mais periféricos, que não compartilham todas as características daqueles que estão mais próximos ao núcleo. Por isso, defende-se que as categorias são fluidas, difusas (*fuzzy*). Em relação às sequências discursivas, existem, literalmente, textos descritivos e narrativos mais prototípicos e outros que parecem estar na interseção das duas sequências, conforme vimos em (8).

Segundo Hopper (1979), um texto narrativo é organizado em dois planos distintos – figura e fundo, estando o primeiro associado à sequência narrativa e o segundo à descritiva. Nesse sentido, ao primeiro corresponde a parte que apresenta eventos ordenados numa sequência temporal, fazendo com que a história avance, sendo sempre indispensável ao texto. Ao segundo, por sua vez, correspondem as descrições de estados, explicações, elaborações, comentários avaliativos, que contextualizam as ações da figura, ajudando a entendê-las com mais clareza.

De modo análogo, para Givon (2001), os planos discursivos são estratégias perceptuais/conceituais que refletem a forma como os humanos percebem e interpretam o universo. Sob esse ponto de vista, se pensarmos que, na experiência cotidiana, as transformações físicas são mais salientes do que os estados das coisas, perceberemos por que a narrativa pertence ao plano da figura e a descrição, ao fundo. Afinal, podemos recontar uma história fazendo uso apenas de sequências narrativas, mas não poderíamos fazer o mesmo apenas com sequências descritivas. A descrição, portanto, serve de suporte à narração.

Os termos figura e fundo advêm da *Teoria da Gestalt* e apresentam uma relação direta com a imagem. Tal qual numa fotografia, nossa cognição presta mais atenção nas imagens centrais, de primeiro plano, que representam o movimento, do que nas imagens do fundo, em segundo plano, que representam a inércia. Nas palavras de Givon (2001, p. 2070),

nosso sistema de comunicação é, então, fundado no mesmo princípio geral que subjaz nossa percepção e construção do universo, a saber, que a continuidade, a inércia, a familiaridade é o fundo que não precisa ser relatado, que pode ser ignorado. Nesse fundo, as propriedades e os eventos se sobressaem; constituem uma mudança, constituem informação.

Vale ressaltar que essa distinção figura e fundo não é necessariamente rígida, mas escalar, como bem defendemos no início desta seção. Segundo Cunha, Costa e Cezario (2003, p.39), figura e fundo se distinguem pelo grau de transitividade das orações, sendo a primeira mais transitiva e a última menos transitiva. Uma vez que a transitividade oracional pode percorrer de um grau 0 a um grau 10, nos critérios de Hopper e Thompson (1980), há orações que estão no meio do caminho. Poderíamos especular, por exemplo, que uma oração de grau 5 num texto narrativo estaria na interseção dessas duas categorias.

É importante ressaltar que transitividade, em funcionalismo, não se confunde com a transitividade da tradição gramatical. Enquanto, nesta última, a transitividade é uma

característica do verbo, na primeira, tem como escopo toda a oração, sendo concebida sob uma noção contínua, escalar, em que se conjugam dez critérios de parâmetros sintático-semânticos, descritos no quadro abaixo:

	<b>Transitividade alta</b>	<b>Transitividade baixa</b>
1. Participantes	dois ou mais	um
2. Cinese	ação	não-ação
3. Aspecto do verbo	perfectivo	não-perfectivo
4. Punctualidade do verbo	punctual	não-punctual
5. Intencionalidade do sujeito	intencional	não-intencional
6. Polaridade da oração	afirmativa	negativa
7. Modalidade da oração	modo <i>realis</i>	modo <i>irrealis</i>
8. Agentividade do sujeito	agentivo	não-agentivo
9. Afetamento do objeto	afetado	não-afetado
10. Individuação do objeto	individuado	não-individuado

Quadro 1. Escala de transitividade – Hopper e Thompson (1980<sup>11</sup>)

Para determinar se uma oração é mais ou menos transitiva, dá-se 1 para cada critério de transitividade alta e 0 para aqueles de transitividade baixa. Desse modo, uma oração pode apresentar diversos graus de transitividade (de 0 a 10). Como exemplo, observemos quatro orações extraídas das redações de nosso *corpus*:

- (9) Catarina estava com fome, sede e frio.
- (10) Catarina saía em todas as capas de revista.
- (11) Catarina desceu do trem.
- (12) Catarina se casou com o rapaz.

Em (9), temos uma oração de transitividade 2, na medida em que apresenta apenas dois traços de transitividade alta: polaridade afirmativa e modo *realis* (pertencente à expressão do real, ocorrido, característica própria da maior parte dos verbos do modo indicativo). Em (10), temos grau 5: cinese, intencionalidade, polaridade afirmativa, modo *realis* e agentividade. Em (11), grau 7: cinese, verbo perfectivo, punctualidade, intencionalidade, polaridade afirmativa, modo *realis* e agentividade. Em (12), grau 8: dois participantes, cinese, verbo perfectivo, punctualidade, intencionalidade, polaridade afirmativa, modo *realis*, agentividade do sujeito e individuação do objeto.

Levando-se em consideração os critérios tradicionais para distinção entre narração e descrição, apontaríamos os dois primeiros exemplos como casos de descrição e os dois últimos como casos de narração. Embora não discordemos dessa classificação, é importante pontuar que há diferentes níveis de figura e de fundo. Dessa maneira, (9) estaria em uma posição mais ao fundo do que (10), por exemplo. É importante observar que uma oração semelhante a (10), por ter grau 5, pode compor um enunciado intermediário entre figura e fundo. Pensemos, como ilustração, na seguinte sequência:

- (13) Todas as manhãs, Catarina tomava o café da manhã e se dirigia ao estúdio de fotografia. Lá, era fotografada para diversas capas de revista. Mas um dia, tudo mudou. Catarina casou-se e abandonou a profissão (...)

<sup>11</sup> Cf. CUNHA, COSTA e CEZARIO, 2003, p. 37.

Em (13), temos uma sequência de ações nas três primeiras orações, organizadas temporalmente, visto que uma ação sucede à seguinte. No entanto, a despeito da não simultaneidade das ações, sabemos que se trata de um momento que antecede à narrativa propriamente dita. O foco da narrativa será, certamente, o momento em que tudo mudou na vida de Catarina, que se desdobra a partir da quarta oração. É exatamente por esse motivo que afirmamos que descrição e narração devem ser vistas sob uma perspectiva escalar.

#### 4. Análise do *Corpus*

Como afirmamos previamente, recorreremos à análise de dez contos elaborados por alunos do 9º ano, em 2010, da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Brasília, situada no município de Porto Velho, em Roraima. Nesses exemplares, a maioria dos textos está adequada quanto à estrutura do gênero no que tange à pertinência dos elementos da narrativa e a suas partes. No entanto, consideramo-los extremamente simples para essa faixa etária. Alguns chegam a assemelhar-se a textos de crianças do primeiro segmento do ensino fundamental, tanto no que se refere à expressão linguística quanto ao próprio conteúdo que orienta a narrativa. Identificamos, infelizmente, alunos com repertório sociocultural limitado. Há, entre eles, por exemplo, um aluno que acredita que a Itália seja uma cidade e outro que considera que seja possível viajar do Brasil para o Canadá de ônibus.

Compreendemos, desse modo, que esses alunos precisam de um trabalho pedagógico que extrapole as relações de figura e fundo apresentadas neste artigo. Necessitam, para muito além disso, de acesso à leitura de textos de referência, através dos quais sejam levados a ampliar seu conhecimento de mundo e seu repertório linguístico. Reconhecemos que o nível de produção da classe não está associado à inaptidão do docente, mas, sim, à falta de investimento educacional adequado nas diversas regiões interioranas de nosso país, em que pouquíssimos têm acesso aos bens culturais. Temos a certeza de que o trabalho desse profissional tem feito a diferença, na medida em que seus alunos redigem textos inteligíveis, coesos e coerentes, a despeito das recorrentes inadequações linguísticas.

Não obstante, em virtude dos objetivos e da dimensão deste trabalho, trataremos como uma abordagem que visa à construção do plano de fundo pode enriquecer esses textos, na medida em que, nos contos brasileiros consagrados, esse tipo de plano é abundante. Consideramos que, dentre as diversas estratégias necessárias para a adequação desses textos, essa seria uma que os tornaria mais consumíveis ao público-alvo. Como referência, analisamos, num primeiro momento, antes de proceder à análise do *corpus*, o conto “Felicidade Clandestina”<sup>12</sup>, de Clarice Lispector, onde identificamos as sequências descritivas e narrativas, bem como as orações de figura e fundo. Escolhemos esse texto pela exemplaridade, como forma de compreender como as sequências descritivas colaboram para a construção da narração em um texto consagrado. Desse modo, teríamos um texto-base através do qual poderíamos estabelecer parâmetros para identificar estruturas presentes nesse texto que estão ausentes nos textos dos alunos.

O texto de Clarice Lispector é composto por 164 orações, dentre as quais 105 são construções de fundo, com grau baixo de transitividade, intercaladas ao longo de todo o texto. Segue um trecho como ilustração:

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. Pouco aproveitava. E nós menos

<sup>12</sup> LISPECTOR, Clarice. “Laços de Família”. São Paulo: Rocco, 2000.

ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai.

Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”. Mas que talento tinha para crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres.

**Comigo exerceu com calma e ferocidade o seu sadismo.** Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia. **Até que veio o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.**

Das vinte e nove orações, as quatro em negrito pertencem ao plano de figura, sendo três delas de elevada transitividade (10) e outra de transitividade 5. Vinte e uma são de plano de fundo, apresentando transitividade baixa (menos de 5) e as quatro destacadas com sombreado cinza, embora apresentem transitividade acima de cinco – na medida em que são orações de transformação –, não compõem sozinhas uma sequência narrativa, já que se articulam com outras orações de baixa transitividade. No total, tirando-se uma média da transitividade de todas as orações do trecho, obtemos 3,2, de uma escala de 0 a 10, o que evidencia a predominância da descrição nesse trecho.

Essa intercalação de sequências de descrição e de narração é recorrente ao longo de todo texto de Clarice Lispector. Observamos que o seu valor literário reside não somente no relato dos acontecimentos, mas, sobretudo, nas sensações e avaliações feitas pelo narrador-personagem ao longo de toda a história.

Abaixo, segue agora um dos textos do *corpus*:

#### Cidade da Itália

João era uma pessoa simples que morava numa cidade pobre do interior da Itália chamada Turim. Uma cidade com muitas dificuldades de desenvolvimentos.

Em 1990, João teve que sair da cidade em busca de um futuro melhor. Viajou de trem para a capital. No trem, ele pensou em tudo que ele deixou para trás amigos e família.

João ficou pensando nos momentos que teve na cidade. Aqueles momentos que ficarão na memória para sempre. Todas as coisas boas que aconteceu: o dia que aprendeu a andar e a falar os amigos que fez as namoradas que teve. Chegando a capital varias oportunidades apareceu, ele conseguiu um emprego muito bom.

O texto apresenta um parágrafo inicial descritivo, com duas orações de plano de fundo, com transitividade baixa (2). No segundo e terceiros parágrafos, há sequência predominantemente narrativa, com orações de figura com transitividade entre 5 e 8, havendo apenas uma oração de plano de fundo: *que ficarão na memória para sempre* (de grau 2). Logo, de dezoito orações, quinze apresentam transitividade alta, associadas ao plano de figura. A média de transitividade de todas orações é 6,0. É evidente que, no texto, há problemas não apenas no que tange ao plano de fundo como também ao próprio planejamento das fases da narrativa.

## Orquestra-trem

Há cinco décadas passada na Holanda um músico chamado Diek teve uma ideia estranha. Ele falou: “Amanhã ao meio dia nós vamos levar nossa orquestra a um passeio muito bom. Nós vamos tocar nossa orquestra em um trem”. Os pessoais gostaram muito da ideia e Diek disse: vai ser assim, quando o trem começar a andar, nós vamos começar a tocar, até o trem parar, se o trem for parando devagar, nós vamos parando também. Assim foi, e as pessoas que tocam na orquestra disse: - Será que conseguiremos fazer isso? Assim foi. E começaram. Foi indo tudo muito bem. As pessoas gostando da música. Todo mundo alegre gostando da apresentação. Mas... quando ia passando numa ponte larga um rio bem fundo uma tragédia aconteceu, a ponte caiu. As pessoas todas se afogando. A ideia de Diek não foi uma maravilha como ele pensou que ia ser. Se tornou numa apresentação trágica.

Acima, temos também um texto que apresenta diversos problemas de ordem linguística. No entanto, contém os elementos e fases da narrativa: narrador, personagem, tempo e espaço; situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Mesmo estando adequado quanto a essa estrutura, o texto apresenta uma narrativa bastante pobre do ponto de vista de seu valor literário. A história é incipiente, superficial. Quanto à sequência narrativa, que predomina no texto (23 orações são de transitividade acima de 5), seria necessário um maior planejamento e desenvolvimento das ações, na medida em que há poucos enunciados de transformações nessa história. Complicação, clímax e desfecho ocorrem praticamente ao mesmo tempo. Além disso, falta também a construção do fundo. Dentre as 28 orações, apenas cinco são relativas a esse plano.

Os outros oito textos, de modo análogo, apresentam, quase sempre, uma descrição inicial no primeiro parágrafo, seguida de uma sequência de orações quase exclusivamente do plano de figura (narrativo).

É imprescindível reforçar o valor que o plano de fundo agrega à narrativa. Como dissemos anteriormente, no texto de Clarice Lispector, muito do valor literário está relacionado à avaliação psicológica da autora acerca de si, da menina e da própria situação. Extrair o plano de fundo de “Felicidade Clandestina”, embora seja possível, empobreceria o texto. Como ilustração, retextualizamos o conto da escritora abaixo, apagando as informações de fundo, exceto as iniciais (sublinhadas), sem as quais a narrativa perderia a inteligibilidade. Sendo assim, podemos observar o quanto a ausência do plano de fundo afeta a fruição desse texto:

### Felicidade Clandestina

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados, mas possuía um pai dono de livraria. Informou-me que tinha *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte.

No outro dia, fui à sua casa, correndo. Não me mandou entrar. Disse-me que havia emprestado o livro a outra menina e que voltasse no dia seguinte.

Eu fui e assim continuou. Até que um dia, apareceu sua mãe, que se voltou para a filha e exclamou que o livro jamais saíra de casa. Ordenou-a que emprestasse o livro por tempo indefinido.

Chegando em casa, não comecei a ler. Horas depois, abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo. Fui passear pela casa. Adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde o guardara. Achava-o, abria-o por alguns instantes.

Na nova versão, há três orações de baixa transitividade. Assim como as destacadas, a oração *que tinha As reinações de Narizinho*, no segundo período, apresenta transitividade 2. Todas as outras trinta orações, no entanto, têm transitividade acima de 5, sendo muitas delas, inclusive, de grau 10. A média de transitividade do texto é de 8,4, quando o original apresenta 3,2, como vimos mais acima.

A partir desses dados, visamos a ilustrar como o plano de fundo é caro à elaboração da narrativa. Destarte, defendemos um investimento maior no plano de fundo na educação básica, em que se detalhem mais as ações, em que se descrevam as qualidades físicas e psicológicas dos elementos narrativos, bem como em que se comente e avalie a própria história. Acreditamos que essa seja uma estratégia fundamental à elaboração de contos mais adequados e consumíveis ao público-alvo.

## 5. Tratamento didático da descrição nos textos narrativos

Reconhecemos que as práticas pedagógicas sugeridas nos novos livros didáticos vêm se modernizando nas últimas décadas, haja vista a ação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que restringe a seleção de livros didáticos da rede pública a obras previamente avaliadas quanto à adequação e à pertinência pedagógica. No entanto, observamos, infelizmente, a influência de uma forte tradição pedagógica centrada em análises de estrato – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases –, descontextualizada, pautada em uma abordagem gramatical inconsistente, que em pouco ou em nada colabora para um melhor desempenho comunicativo. A partir desses dados, portanto, compreendemos a real necessidade de se intervir na formação pedagógica do professor, o qual, ao compreender que a finalidade do ensino da língua portuguesa é o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, aproprie-se de uma metodologia transformadora de ensino.

Na defesa de que a língua é um instrumento flexível de comunicação social, que permite referir o mundo de diferentes formas e perspectivas, os PCN apontam o texto como a unidade básica do ensino de língua portuguesa, em consonância com diversas teses linguísticas da década de 1980, que suscitam a revisão das práticas pedagógicas voltadas ao ensino no Brasil. Sob essa ótica, entende-se que a função social do ensino de língua materna seja o letramento, isto é, a expansão da prática discursiva dos alunos através do domínio de novos gêneros textuais, que lhes permita a inserção em diferentes espaços sociais. Nesse sentido, vê-se o desenvolvimento da competência comunicativa como um meio de ascensão social e de democratização do ensino, sendo a responsabilidade da escola – e, por conseguinte, do professor – “um tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos” (PCN, 1998, p. 19).

Grosso modo, podemos afirmar que conceber o texto como unidade básica de ensino é uma decisão um tanto quanto óbvia. Uma vez que a língua é um instrumento a serviço da comunicação – e a comunicação sempre é expressa através de um determinado gênero de texto –, nada mais justo do que os gêneros serem considerados o objeto de ensino por excelência. Além disso, segundo Bezerra (2007, p. 41), a necessidade de abdicar de uma metodologia de ensino centrada nos manuais de gramática adveio da democratização do acesso ao ensino a partir da década de 50, na medida em que a abordagem de tais materiais se mostrava ineficiente ao público mais carente. Vale lembrar que os alunos pertencentes às classes sociais menos abastadas, além de não falarem o português tido como padrão, não conviviam com pessoas que tinham práticas sociais de leitura e escrita. Inclusive, até a década de 50, esse público frequentava a escola apenas na classe de alfabetização. Como consequência, o amplo acesso à educação por todos os públicos – somado ao aumento da relevância dos textos em virtude do acelerado desenvolvimento tecnológico e midiático – tornou necessária uma metodologia de

ensino de língua que, além de dar conta das questões de análise e reflexão linguística, oportunizasse o acesso às práticas de leitura e escrita dos gêneros textuais mais monitorados.

Sendo a unidade básica do ensino de língua portuguesa o texto, é comum que o professor se pergunte acerca do papel da gramática nesse processo. Inclusive, um leitor desatento dos parâmetros curriculares nacionais pode ter a falsa impressão de que não se deve mais ensinar gramática nas aulas de língua portuguesa. Infelizmente, esse é um dos discursos que vemos ser replicados por aí, inclusive em espaços que se destinam à formação continuada de professores, produtos de uma leitura parcial e enviesada das políticas de ensino.

Deve-se ter em mente que não há língua sem gramática. Todo falante, quando fala sua língua materna, executa um conjunto sistemático de regras sem o qual a comunicação não ocorreria. No entanto, a despeito da existência de uma gramática natural da fala cotidiana, é essencial que, no ambiente escolar, o aluno aprenda como essa língua se organiza nos diferentes gêneros textuais e nas distintas modalidades, na medida em que as estruturas se distinguem pragmática, semântica e morfossintaticamente de acordo com os diferentes contextos sociodiscursivos.

Assim sendo, consoante os PCN (1998, p. 27), as atividades de análise e reflexão sobre o uso da língua compõem o planejamento das situações didáticas. Nessa perspectiva, os alunos devem ser capazes de empregar a variedade linguística condizente ao gênero-alvo, obedecendo a suas características composicionais e discursivas. No entanto, em vez de valorizar o domínio de uma nomenclatura gramatical, os parâmetros defendem o domínio da epilinguística, que diz respeito ao domínio dos processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem, motivado por objetivos comunicativos específicos. Desse modo, na escola, o uso linguístico deve ser objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, com o fito de levar os alunos à construção progressiva de categorias explicativas do funcionamento do próprio idioma. Nesse sentido, argumentam os parâmetros (1998, p.34) que,

ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de língua portuguesa deve ser um espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), deve-se deixar de pensar em um modelo gramatical de listas – em que apresentamos aos alunos os tópicos gramaticais em eixos lineares (fonologia, morfologia e sintaxe). Numa abordagem em que o texto é a unidade básica de ensino, a perspectiva gramatical deve seguir um modelo espiral, isto é, selecionam-se os assuntos gramaticais tanto a partir das necessidades específicas do gênero-alvo quanto das necessidades dos alunos. Dessa maneira, é possível que os alunos observem que: 1) num conto, por exemplo, predominam o pretérito perfeito e os verbos de ação nas sequências narrativas, ao passo que predominam o imperfeito e os verbos de estado ou existência nas descritivas; 2) que, numa determinada situação discursiva, selecionar o imperativo ou o futuro do pretérito para fazer um pedido pode acarretar diferentes efeitos de sentido, sendo o primeiro normalmente empregado em situações de assimetria no discurso; entre outros.

Pensar no trabalho gramatical nesses moldes é bastante prudente. Como sabemos, a preocupação excessiva com o domínio da nomenclatura gramatical, através de exercícios mecânicos e repetitivos, tem sido infrutífera. Paralelamente, um trabalho de produção textual desvinculado da gramática mostra desconhecimento de que os diferentes conteúdos/sequências textuais se manifestam através de distintas estruturas linguísticas e propriedades semânticas.

Nesse sentido, é importante que, ao trabalhar leitura e produção de textos, como o conto e sua estrutura, por exemplo, o professor vá além da tradicional abordagem de elementos e fases



da narrativa. Ele também deve fazer o aluno enxergar os aspectos de ordem linguística comuns a esses gêneros textuais. Defendemos que a melhor estratégia é partir das produções atuais dos alunos e promover uma intervenção, através de atividades de reflexão e análise linguística, reescrita/retextualização, em que eles sejam levados ao aperfeiçoamento contínuo do próprio texto.

Sob essa ótica, no que se refere à construção dos planos de figura e fundo nos gêneros narrativos, consideramos que o professor deve levar os alunos a identificar as características morfossintáticas de cada sequência textual. Narração e descrição se planificam diferentemente, com distintas construções morfossintáticas, associadas à diferença de transitividade das orações de cada um dos planos. Desse modo, concebemos texto e gramática como elementos indissociáveis, sendo a morfossintaxe vista como instrumental em relação à semântica, e esta, instrumental em relação à pragmática (DIK, 1989, p. 7) e, por conseguinte, ao texto.

## **6. Considerações finais**

Durante a segunda metade do século XX, elaboraram-se diversas teses na área da linguística aplicada que resultaram numa reformulação profunda das abordagens de ensino de língua materna, motivadas, sobretudo, pelo elevado fracasso escolar das metodologias que tinham como escopo a gramática normativa e a norma culta. A partir de então, novas políticas públicas destinadas à sistematização do ensino foram elaboradas: de um lado, os PCN, que visam à construção de referências nacionais comuns; de outro, o PNLN, que almeja selecionar os materiais didáticos adequados à educação pública nacional.

A despeito dos avanços já alcançados, observamos a força de uma tradição de ensino bastante arraigada em nossa cultura. Ainda é comum a existência de professores cuja metodologia dissocie texto e gramática, não entendendo que esta última serve de plano de expressão para realização do primeiro.

Paralelamente, consideramos que os materiais didáticos disponíveis no mercado, em sua maioria, não dão tratamento adequado à composição das sequências descritivas nos textos do gênero narrativo. Normalmente, quando se apresenta ao aluno tais sequências, até se fala da diferença de narração e descrição, mas pouco se aborda a relevância e a articulação da descrição dentro dos textos narrativos. Além disso, também julgamos necessário que narração e descrição sejam tratadas numa perspectiva escalar, e não como duas categorias dicotômicas, como bem demonstramos neste trabalho.

## **7. Referências bibliográficas**

ALENCAR, J. *O Guarani*. São Paulo: Saraiva, 2009.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BEZERRA, M.A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A; MACHADO, A; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 37-46.

CUNHA, E. *Sertões*. São Paulo: Todo Livro, 2015.

CUNHA, M. A. F; COSTA, M, A; CEZARIO, M. M. Pressupostos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F; OLIVEIRA, M. R; MARTELOTTA, M. E. (Orgs). *Linguística Funcional. Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIK, S. C. *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publication, 1989.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: a apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FIORIN, J. *Elementos de Análise do Discurso*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

GIVON, T. *Syntax*. An introduction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

HOPPER, P. Aspect and foreground in discourse. *Syntax and semantics*, v. 12, p. 213-241, 1979.

HOPPER, P; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56 (2): 251-299, 1980.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

LANGACKER, R. *Cognitive Grammar*. New York: Oxford University Press, 2008.

LISPECTOR, C. *Laços de Família*. São Paulo: Rocco, 2000.

MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira. A Moura torta e outras*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2013.

ROSCH, E; MERVIS, C. B; GRAY, W.D; JOHNSON, D.M; BOYES-BRAEM, P. *Basic objects in natural categories*. *Cognitive Psychology*, 1976, 8, 332-439 (a).

SARAMAGO, J. *A maior flor do mundo*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2001.

SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.

WEINRICH, H. *Estructura y función de los tempos em el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1968.

## **A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO COM A LINGUAGEM POÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Isabel Cristina Campos Balog<sup>1</sup>

### **Resumo:**

Entre os textos literários, o poema é um dos gêneros secundarizados em sala de aula. Relacionado a ele há a poesia que, por vezes, é considerada difícil de se trabalhar. Assim, dada a importância da poesia, a escola deve pensar em propostas que venham possibilitar a aproximação e familiarização dos alunos com os gêneros poéticos. A presente pesquisa teve como objetivo geral: desenvolver um trabalho voltado para a valorização dos gêneros poéticos na escola pública, tendo em vista o aprimoramento da leitura e da escrita. De forma mais detalhada, os objetivos específicos foram: (a) definir o conceito de poesia e sua abrangência; (b) mostrar a diversidade da linguagem poética e suas abordagens em sala de aula; (c) sensibilizar os participantes para a linguagem poética, através da fruição estética e da oralidade. Para alcançar esses objetivos desenvolvi uma sequência didática que foi aplicada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. As atividades propostas por meio dessa sequência didática foram concebidas em etapas: apresentação, produção inicial, cinco módulos de atividades e avaliação final. Por fim, o trabalho realizado oportunizou ao grupo participante, por meio de vivências de leitura, a ampliação de repertório no que diz respeito às várias abordagens da poesia no cotidiano. Propiciou, também, o conhecimento sobre os conceitos relacionados à linguagem literária, da qual a poesia faz parte. E, além disso, permitiu experiências de fruição estética, momentos de valorização da oralidade em sala de aula, enfim, um resgate da linguagem poética na escola, sem fins utilitários.

**Palavras-chave:** poesia. sala de aula. sequência didática.

### **Abstract:**

Among the literary texts, the poem is one of the secondary genres in the classroom. Related to it is poetry that is sometimes considered difficult to work with. Thus, given the importance of poetry, the school must think of proposals that will allow the students' approximation and familiarization with the poetic genres. The present research had as general objective: to develop a work focused on the valorization of poetic genres in the public school, in order to improve reading and writing. In more detail, the specific objectives were: (a) to define the concept of poetry and its scope; (B) show the diversity of poetic language and its approaches in the classroom; (C) sensitizing the participants to poetic language, through aesthetic enjoyment and orality. To achieve these objectives, I developed a didactic sequence that was applied to 6th grade students. The activities proposed through this didactic sequence were conceived in stages: presentation, initial production, five modules of activities and final evaluation. Finally, the work carried out gave opportunities to the participant group, through reading experiences, the expansion of repertoire with regard to the various approaches to poetry in everyday life. It also propitiated the knowledge about the concepts related to the literary language, of which poetry is a part. And, in addition, it allowed experiences of aesthetic enjoyment, moments of valorization of orality in the classroom, in short, a rescue of the poetic language in the school, without utilitarian ends.

**Keywords:** poetry. classroom. didactic sequence.

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Assis.

## INTRODUÇÃO

O sociólogo e crítico literário Antônio Cândido em seu texto *Direitos humanos e Literatura*, do livro *Vários escritos* (1995), discorre sobre alteridade, desigualdade social e humanização pela literatura. Defende a ideia da inclusão da literatura como um direito essencial do ser humano, tanto quanto outros direitos fundamentais como moradia, alimentação, saúde, segurança etc. Cândido chama de literatura, nesse texto, tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações. Argumenta, também, que é inerente ao ser humano a necessidade de entrar em contato com o universo ficcional, pois ninguém é capaz de ficar as vinte quatro horas de um dia sem momentos de entrega ao “universo fabulado”. O autor assegura, ainda, que a literatura contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, tendo um papel formador da personalidade “porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CÂNDIDO, 1995, p. 122).

Nesse sentido, Luis Serguilha, poeta e ensaísta português contemporâneo, em entrevista a Antônio Abujamra no Programa *Provocações*, afirma que considera a poesia, entre outras coisas, a exercitação da liberdade: “a poesia é a desocultação do homem, que durante séculos e ainda até hoje foi ocultado, projetaram nele o medo, a angústia e o terror da existência, e a poesia liberta o homem, liberta-o do encarceramento” (SERGUILHA, 2011).

Esta declaração de Serguilha, em relação à necessidade do homem de exercitar a liberdade e revelar o seu lado mais íntimo e verdadeiro por meio da poesia, reportou-me a Carlos Drummond de Andrade (1974), em sua crônica *A Educação do ser poético*, ao afirmar que conforme a pessoa vai deixando a infância e se envolve com os mandamentos práticos de viver, perde a comunhão com a poesia e conseqüentemente a espontaneidade de expressão. Ou seja, ao se adaptar a um sistema social perverso, o ser humano é afastado de seu estado natural de poesia; algo que poderia, como afirma o grande poeta, “expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética”.

A escola, além do conhecimento livresco, deveria atender o aluno em sua capacidade de viver poeticamente, todavia, ao não conseguir conciliar escola-vida-poesia, a escola

enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo (...) O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética (ANDRADE, 1974).

Em outras palavras, a escola deveria trabalhar primeiramente a poesia do mundo, para depois apresentar a poesia inerente às matérias escolares, associando de maneira dialógica o conteúdo com a beleza que este se propõe a analisar. Talvez um admirável exemplo, seja a forma como a série *Cosmos* (1980; com releitura em 2014)<sup>2</sup> trata dos temas das ciências da natureza.

<sup>2</sup> *Cosmos: A Spacetime Odyssey* é uma série americana de documentário científico. É uma continuação da série de 1980, *Cosmos*, que foi apresentada por Carl Sagan. O apresentador da nova série é o físico Neil deGrasse Tyson (WIKIPEDIA, 2016). A série combina diversos conhecimentos: física, matemática, biologia, química, de maneira específica; além disso, esses conhecimentos são contextualizados historicamente, criticamente; a série não dá um ponto sem nó – crítica de maneira sutil: proibição das drogas, a ética capitalista, igreja etc. Só para citar um exemplo, no episódio da série, *A Sky Full of Ghosts*, é explicado de maneira didática e poética os efeitos decorrentes da velocidade da luz

Com relação às linguagens, acredito que as experimentações mais efetivas com os gêneros poéticos na escola – como também com os gêneros literários em geral – auxiliam nesta “preservação”, em cada aluno, de sua sensibilidade poética que pode contribuir para o desenvolvimento da empatia, conforme Azevedo (2010):

De que adianta formar pessoas cheias de conhecimento técnico, mas individualistas a ponto de serem incapazes de perceber que são responsáveis não apenas pela construção de suas vidas particulares, mas também pela da sociedade em que vivem; pessoas alienadas de suas emoções, de sua criatividade, de sua capacidade expressiva e de sua condição de ser (AZEVEDO, 2010, p. 2).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa (PCNs), o texto literário como representação significa “um modo particular de dar forma às experiências humanas” (BRASIL, 1998, p. 26). Em sua tese de doutorado *O ensino singular dos gêneros poéticos reflexões e propostas*, Gebara (2009) corrobora com a concepção de formação humanista dos gêneros literários, ao questionamento sobre a possibilidade de levar o poema para a escola, a resposta foi sim,

pois os poéticos são gêneros de resistência, de formação humanista, como os demais gêneros da esfera do literário, que podem promover a formação do professor e do aluno (GEBARA, 2009, p.11).

A escola é um espaço privilegiado onde se poderia vivenciar, mais efetivamente, experiências significativas de leitura literária. A leitura de poesias propicia, entre outros benefícios, um aprofundamento na leitura estética, em que “a atenção está focalizada na experiência vivida durante a leitura” (GEBARA, 2012, p.25).

Pode-se elencar como razões para a importância da poesia, por exemplo: a fruição estética, a promoção do diálogo com outros gêneros textuais, o enriquecimento do repertório, o desenvolvimento de aspectos da oralidade, o estímulo à leitura, a promoção da criatividade, da fantasia e da imaginação. Ademais dessas razões, como fazem também outros gêneros da literatura, vivenciar os gêneros poéticos pode auxiliar na compreensão de si e do mundo.

Nessa perspectiva, a poesia é vista como um importante caminho para a formação humana, sendo a escola o lugar ideal para o seu desenvolvimento, pois é um espaço de encontro e interação, onde se propõe o exercício da reflexão, da aquisição de saber, da empatia, do despertar do senso de beleza, enfim, onde se procura promover o desenvolvimento da percepção de mundo dos alunos. Assim, a escola tem o papel de fazer valer o direito à literatura, não só para formar leitores sensíveis e autônomos, mas também para formar cidadãos que contribuam para “civilizar as relações humanas sobre o nosso planeta” (MORIN, 1998, p. 41).

Ainda, com relação ao direito à literatura, Cândido (1995) afirma que “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (p. 191). Para o autor, a literatura tem como principal serventia a humanização do ser humano, na medida

e suas implicações em diversos campos. Uma animação com um diálogo entre os astrônomos William Herschel (1738-1822) e seu filho John Herschel (1792-1871) abre o episódio; nela, o pai mostra para o filho que é o firmamento é cheio de fantasmas, de estrelas fantasmas, uma vez que diversas luzes que vemos no céu; que entendemos como estrelas, na verdade grande parte são de estrelas mortas. Assim, ao olharmos para parte do universo, estamos olhando para como ele era no passado (isso que permite, por exemplo, observarmos os eventos logo após o *Big-Bang*). Isso ocorre porque a luz também tem uma velocidade, então a partir do momento que ela é emitida por um objeto distante até ela nos alcançar já se passou muito tempo. Destarte, é essa poesia, essa maneira de mostrar como o universo é belo e instigante, que me refiro.

em que ele se torna mais compreensivo e aberto para o mundo, percebendo a sua complexidade. Sendo humanização, para o autor,

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Assim como Cândido, acredito no papel essencial da literatura na vida das pessoas, e em seu papel profundamente humanizador. Em minha experiência como professora de língua portuguesa na educação básica, há vinte e cinco anos, observo o quanto essa área de estudos da linguagem tem sido relegada a segundo plano. Esse fato pode ser comprovado, por exemplo, pelo pouco espaço que o ensino da literatura ocupa nos próprios referenciais para o Ensino de Língua Portuguesa (PCNs, Orientações Curriculares etc.). No tocante ao trabalho com a poesia, especificamente, esse contexto é ainda mais restrito e superficial, não considerando que os gêneros poéticos, também, fazem parte do cotidiano das pessoas. Daí advém minha inquietação com o potencial da linguagem poética na sala de aula de língua portuguesa.

No espaço da arte literária, a linguagem poética figura na vida das pessoas desde os primeiros anos de vida através das cantigas de ninar, cantigas de roda, parlendas etc. Conforme Faraco (2003, p. 80), a “poesia inclui as mais diversas composições, desde os simples textos líricos e ingênuas composições folclóricas até complexos poemas e textos elaborados com jogos linguísticos”. Assim, em consonância com Pinheiro (2008), cabe o alerta sobre a necessidade de aproveitar toda e qualquer manifestação literária. Não apenas as eruditas, canônicas, mas também as populares, que são muito ricas, repletas de rima e sentido e que já fazem parte das experiências de vida de muitos alunos.

Na escola, a poesia é conhecida em livros do gênero e também nos livros didáticos onde, não raro, é usada como pretexto para ensinar gramática. De forma que muitas vezes o poema é abordado de modo técnico e superficial. Lajolo (2011, p. 32) destaca que as atividades voltadas para o poema, “assinalam alguns dos elementos através dos quais o poema constitui um poema e não outra coisa”, tornando-se, assim, o relacionamento do leitor com o texto distorcido e apequenado, pois o reconhecimento e a nomeação dos processos formais não são imprescindíveis para que o texto seja fruído pelo leitor. Deixa-se, dessa forma, uma lacuna no que diz respeito à reflexão epilinguística, ao estímulo da sensibilidade, às capacidades crítica e criativa. A autora observa ainda que, muitas vezes,

o compromisso das atividades sugeridas é com elementos exteriores e secundários ao poema: não trabalham com estruturas internas e transformam a leitura numa atividade reprodutora e repetitiva, em tudo homóloga às funções que a escola, como instituição social, tende a cumprir (LAJOLO, 2011, p. 50).

Nesse sentido, Lajolo (2011) assevera que é no espaço da escola que ocorre a mediação mais sistemática que a criança tem com a poesia. Contudo, muitas vezes, bons textos são seguidos de maus exercícios, de modo que a escola presta, assim, um desserviço à poesia. Ressalta também a importância de sugerir ao aluno, “atividades centradas no significado mais amplo do texto, que reside no *modo* como o texto diz e o que diz” (LAJOLO, 2011, p. 50).

Assim, mesmo o “ensino” da poesia sendo, por vezes, considerado difícil, a escola deve pensar em propostas que venham possibilitar a aproximação e familiarização dos alunos com os gêneros poéticos. Entre os textos literários, o poema é um gênero secundarizado em sala de

aula, portanto são válidos os trabalhos que possam criar estratégias para facilitar a sua utilização.

Na presente investigação, parti de ações desenvolvidas com alunos pré-adolescentes de 6º ano da Educação Básica, cuja faixa etária é de 11 a 12 anos. O trabalho desenvolvido iniciou com a elaboração e aplicação de sequência didática com foco no desenvolvimento de atividades que privilegiaram a linguagem poética, em suas diferentes manifestações, voltadas para a sensibilização, prática da oralidade e para a fruição estética. Por meio dessas atividades, busquei verificar o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da produção escrita. A pergunta de pesquisa que orientou a presente investigação foi “Como uma ação interventiva em sala de 6º ano da Educação Básica, com foco no trabalho com o gênero poético, influencia no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita?”

A literatura oferece uma diversidade de autores com produções de grande qualidade e que podem ser apresentados e estudados junto aos alunos; porém, para este trabalho, busquei proporcionar informações, principalmente, acerca do poeta Manoel de Barros, que retrata em muitos textos uma temática infantil, propícios aos alunos do 6º ano do ensino fundamental.

## **METODOLOGIA**

Para desenvolver a sequência didática, aplicar e analisar os resultados, adotei como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho narrativo, que tem por princípio as contribuições dos autores canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly (2011). Acrescido a isso, utilizo também o método recepcional, baseado nos estudos das professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, ao discutirem o ensino de literatura. Tal método foi criado por elas, com base nos pressupostos da Estética da Recepção e na Teoria do Efeito. Dessa maneira, entendem que:

a literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

Parto da visão da formação de um leitor crítico e participativo, encarado como coautor do texto, em que relaciona e amplia seu repertório e desenvolve uma percepção maior de si e do mundo ao seu redor. Essa perspectiva justifica o meu interesse pelo método apresentado. Sendo assim, para implementá-lo, procedi a adaptações para a faixa etária do grupo de estudantes participante.

O método recepcional pressupõe que o professor, ao conhecer os valores, aspirações e experiências de leitura de seus alunos, elabore estratégias que lhes proporcione a participação ativa no processo de leitura e produção de texto. Da mesma forma, incentive a sua atuação consciente no mundo, o que a literatura pode proporcionar.

Para Azevedo (2005), a literatura

deve tratar sempre daqueles assuntos meio vagos, sobre os quais ninguém pode ensinar, só compartilhar: as emoções, os medos, a busca do autoconhecimento, as paixões, as alegrias, as injustiças. Para mim, a literatura, inclusive a infantil é, sem dúvida, uma forma de tentar compreender a vida e o mundo (AZEVEDO, 2005, p. 66).

Por meio desse método, o leitor tem liberdade de compreensão e interpretação daquilo que lê. Da mesma forma, suas experiências de leitura são consideradas e seus conhecimentos ampliados.

No que tange à escolha pela pesquisa narrativa, Clandinin e Connelly (2011) afirmam que a pesquisa narrativa é uma forma de compreender as experiências humanas e de pensar sobre o que está sendo relatado. Segundo os autores, o papel do pesquisador é interpretar os textos e, a partir deles, criar um novo texto. Podendo os dados obtidos na pesquisa serem coletados de forma oral e/ou escrita, cabendo ao pesquisador decidir qual modalidade de coleta se adequa mais ao perfil de seu estudo.

O desenvolvimento da pesquisa na própria unidade escolar, onde leciono, favoreceu a cumplicidade com a turma, algo imprescindível, pois se faz importante que o pesquisador faça parte da experiência sobre a qual estuda. Nesse sentido, os autores afirmam que:

quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 120).

Os termos interação, continuidade e situação compõem um espaço tridimensional que caracteriza a pesquisa narrativa, tornando-se um dos elementos-chave no desenvolvimento do método narrativo. Os autores destacam, nessa perspectiva, que as pessoas devem ser entendidas como indivíduos que estão sempre em interação e sempre inseridas em um contexto social.

Tendo minha experiência docente como contexto de pesquisa, a sequência didática elaborada teve como suporte metodológico de aplicação o método recepcional, elaborado pelas professoras Bordini e Aguiar (1993). Esse método parte dos pressupostos da teoria da Estética da Recepção, que surgiu na década de 60, com Hans Robert Jauss. Sua finalidade é formar leitores capazes de expressar o que sentiram no ato da leitura e, ainda, interagir com a obra de maneira que possam confrontar essa leitura com o seu mundo e o próprio conhecimento de outras obras. Além disso, visa auxiliar o leitor a ampliar seu repertório com novos conhecimentos e promover novas atitudes.

O referido método apresenta uma relação dialógica entre autor, obra e leitor. Da mesma forma, enfatiza a atitude participativa desse último no processo de produção da obra, tendo em vista que ele, leitor, é estimulado pelo texto a atribuir-lhe sentido. De acordo com as autoras, a Estética da Recepção consolida suas bases no leitor, e mostra diferentes leituras para um mesmo texto, pois como há diferentes leitores, torna-se inviável uma única interpretação para um texto. Cada leitura, por consequência, torna-se objeto para outras leituras.

O método recepcional salienta, também, a importância de o professor oportunizar a leitura de textos provenientes da realidade dos alunos, bem como incentiva a selecionar outros textos, de modo a ampliar a capacidade de reflexão literária ao enfatizar a “comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86). A avaliação está embasada na observação, que abrange a dinâmica do processo e cada leitura do aluno, que deve evidenciar a capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando a sua atuação e a do grupo. A resposta final deve ser uma leitura mais exigente que a inicial. O método permite aos alunos uma relação mais consciente com a literatura e com a vida.

Ainda de acordo com Bordini e Aguiar (1993), os cinco passos que compõem o método recepcional são: a) sondagem dos horizontes de expectativas; conhecer os alunos, seus valores, preferências e comportamento; b) atendimento aos horizontes de expectativas; atender aos interesses dos alunos e, aos poucos, acrescentar elementos novos; c) ruptura dos horizontes de expectativas; introduzir textos novos e atividades que modifiquem certezas e costumes dos alunos; d) questionamento dos horizontes de expectativas; capacitação dos alunos para que reflitam sobre o trabalho desenvolvido, identificando o que foi mais difícil e o que foi mais



prazeroso até o momento, e, por fim; e) ampliação dos horizontes de expectativas, em que o aluno avalia sobre o que aprendeu e o que ainda falta para ampliar seu horizonte de expectativas (BORDINI; AGUIAR, 1993).

As atividades literárias foram desenvolvidas por meio de uma sequência didática (SD), nos moldes defendidos por Dolz e Schneuwly (2011). Para esses autores uma sequência didática possui, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. As sequências didáticas podem ser adaptadas de acordo com o grupo em estudo (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 83). Dessa forma, acredito que esse modelo atende aos objetivos dessa intervenção.

O corpus coletado compõe-se, portanto, de textos produzidos pelos alunos em diferentes momentos durante a sequência de atividades aplicadas. Por fim, busquei construir uma sequência didática que privilegiasse os três eixos do ensino da Língua Portuguesa: a oralidade, a leitura e a escrita. Além de possibilitar a meus alunos um contato com a linguagem poética, de forma mais aprofundada, espero que a sequência didática desenvolvida nesse trabalho possa inspirar outros professores em suas práticas pedagógicas.

## RESULTADOS

A sequência didática<sup>3</sup> foi aplicada em uma escola da rede pública estadual, na cidade de São Carlos – SP, com alunos de um 6º Ano do Ensino Fundamental, sala com 25 alunos. A referida turma pode ser caracterizada como de classe social baixa, heterogênea, com vários níveis de aprendizagem. Acrescido a esse perfil, ressalto que se trata de uma escola com alto índice de evasão e de rotatividade de alunos. Outro fator também muito destacado pelos professores que atuam nesta escola, tendo como parâmetro minha convivência na referida unidade, é a questão da indisciplina na sala de aula. Por minha experiência na Educação Básica, considero que esse seja um perfil de clientela bastante recorrente nesse segmento educacional. A escolha por essa turma de sexto ano deveu-se, entre outras questões, por eles estarem ingressando em uma nova fase de estudos, tendo em vista que são estudantes oriundos de outras escolas, onde cursam o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Acredito que o fato de estarem iniciando uma nova etapa em sua prática estudantil abre a possibilidade de fortalecer a base literária, no que se refere a poesia, gênero bastante trabalhado no ensino fundamental I e que tende a se perder paulatinamente no decorrer do ensino fundamental II.

Selecionei para a aplicação da sequência didática, 15 aulas, o que configurou, em termos de encontros, aproximadamente, um mês de aula. Para o desenvolvimento das atividades, primeiramente, foi estimulada a “leitura livre”, autônoma (BRASIL, 1998) de textos poéticos, por meio de livros e textos impressos em sulfite. No decorrer das atividades efetuei, com os alunos, uma pesquisa da biografia do poeta Manoel de Barros e, posteriormente, comentamos em roda de conversa, no mesmo contexto em que assistimos ao vídeo da animação sobre textos do referido autor.

No íterim das atividades iniciais, montamos um cartaz coletivo contendo textos diversos, alguns produzidos pelos alunos e outros pesquisados na internet. Os estudantes tiveram a liberdade para responder por meio de diferentes expressões, tais como texto e desenho, a seguinte pergunta: “Onde está a Poesia?”. Essa indagação tinha como objetivo instigar o diálogo e a reflexão sobre o fato de que a poesia pode estar em muitas coisas, e, feita com palavras, é literatura, ou seja, a arte da palavra (JOSÉ, 2005, p.19). Percebi que este trabalho envolveu bastante os alunos, devido às características artísticas, de desenho, pintura, recorte, colagem etc.

<sup>3</sup> Para a sequência didática completa ver Balog (2016).

Após a identificação dos temas do cotidiano dos alunos, selecionei alguns textos verbais e não-verbais, de diferentes gêneros poéticos. Tais textos foram colados em cartões, um material de apoio produzido por mim, com textos diversificados, como, por exemplo, poemas concretos, poemas intergenéricos e também com intertextualidade. Organizei esse material em uma caixa e o denominei de “cartões poéticos”. Esses cartões transitavam pela sala de aula, a fim de que os textos fossem lidos à vontade e constantemente.

Para a elaboração das atividades, analisei a faixa etária do grupo participante, bem como seus principais interesses e conhecimentos prévios sobre o tema em estudo. Nessa observação está contida, também, de acordo com José (2005), o conhecimento sobre o uso da língua. Tendo em vista esse quadro, observo que “é por esta interação de conhecimentos que a leitura é considerada, entre outras coisas, um processo interativo” (KLEIMAN, 1989, p. 13).

No contexto das atividades de leitura, por meio dos textos utilizados, busquei fazer algumas reflexões, tais como “que sentimentos o poema desperta em você?”; “qual o efeito de sentido que determinada palavra ou expressão acrescenta ao texto?”, “que imagens e associações o autor utilizou?”. De maneira a aprofundar a reflexão sobre o modo como o autor se expressa, conforme orienta Lajolo (2011). Busquei, também, estimular a produção escrita. Tendo por base Pinheiro (2008), através de leitura compartilhada, os textos foram lidos e interpretados oralmente, de modo a promover a desinibição, a desenvoltura e expressividade na fala, como também a favorecer a aproximação do leitor com a poesia, e a cada leitura, novas percepções de sons e de significados.

Baseando-me, também, nos estudos de Jolibert (1994), alguns textos aplicados na sequência didática, eu chamei de textos de referência, pois a partir deles, os alunos produziram outros textos (JOLIBERT, 1994, p. 253). Durante a leitura, busquei enfatizar a fruição, levando em conta a dimensão estética do texto, ou seja, a beleza artística e a experiência sensorial. Também foquei nas estruturas internas e no seu significado mais amplo, conforme aponta Lajolo (2011). Através da produção criativa, por meio das atividades de escrita observei, junto aos alunos, os recursos linguísticos utilizados por eles.

Por fim, para a geração de registro, criei um portfólio escolar da turma, onde foram organizadas as atividades propostas e realizadas durante todo o processo de aplicação da sequência didática. Tais ações propiciaram um espaço em que foi possível a avaliação individual e coletiva, bem como avaliação do próprio processo de elaboração e aplicação das atividades.

Conforme já explicitado, o tema geral tratado na sequência didática versou sobre os gêneros poéticos em suas diferentes abordagens, de modo a ativar a percepção do aluno para a beleza, a musicalidade e a linguagem figurada da poesia.

Durante a execução das etapas, pude observar que houve envolvimento e sensibilização por parte da maioria dos alunos. Também foi recorrente a exposição de dúvidas e o interesse pela linguagem diferente do usual, presente não só no poema em versos, mas também na prosa poética de Manoel de Barros, na letra de música etc. Além disso, os alunos foram estimulados a produzir textos, individualmente, em duplas e em grupos.

Iniciei a **primeira aula** com uma conversa informal sobre a linguagem poética no cotidiano das pessoas. Em seguida, apresentei os objetivos da sequência didática, expliquei algumas atividades que seriam desenvolvidas e também a avaliação. Ainda, expliquei-lhes o porquê da escolha desse tema de estudo, que é um assunto pouco aprofundado nas escolas e, portanto, requer este empenho.

Na etapa da **produção inicial**, os alunos responderam a um pequeno questionário, com vistas a verificar os conhecimentos prévios. Entre as respostas para a primeira questão (*Você sabe o que é poesia?*), apenas alguns alunos responderam que sabiam: e assim definiram: “é formada por frases e rimas”/ “Um texto em que as frases rimam”/ “um texto que rima”/ “um

conjunto de estrofes”/ ”uma coisa emocionante”/ “são letras que formam versos”/ “palavras bonitas”. Com isto observei que eles associaram a poesia com emoção, beleza, rimas e estrofes.

Na segunda questão (*Você conhece algum poema? Qual?*), a maioria respondeu que não, alguns que sim, mas que não se lembravam e apenas três citaram os nomes dos poemas: “O jardineiro” / “Na minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá” / “O retrato” Nesta questão constatei que realmente falta este tipo de repertório.

Na questão (*Você gosta de poesia? Por quê?*), alguns responderam que não, a maioria respondeu que sim e explicaram: “porque eu acho bonita” / “porque traz sentimentos” / “gosto de poesia romântica” / “porque me deixa tranquila” / “porque é interessante” / “porque me deixa mais feliz” / “porque a poesia mexe com as pessoas” / “porque as palavras rimam” / . Dos alunos que responderam negativamente, duas respostas me chamaram a atenção: “não, porque é difícil e temos que interpretar” / “Não, porque tem *mirabolação*”. Perguntei ao garoto o porquê de ele achar difícil e respondeu-me que nem sempre entendia o sentido do poema. Perguntei à menina o que quis dizer com *mirabolação*, ela respondeu que eram coisas absurdas e que preferia histórias “normais” Assim, eu concluí que a linguagem diferente do usual pode causar espanto e, o fato de a pessoa não entender em um primeiro momento, pode provocar desinteresse e rejeição.

Na quarta questão (*Você acha que linguagem poética é diferente? Por quê?*), a maioria da turma disse que sim, acha que seja uma linguagem diferente, eis algumas respostas: “porque rima com tudo”/ “porque as palavras são diferentes, a escrita é diferente”/ “porque fazem versos”/ “porque tem som de rima” / “porque mexe comigo”/ “pois é uma linguagem bonita”. Outros responderam que sim, mas que não sabiam explicar por quê. Dessa forma pude refletir sobre a dificuldade de se explicar a linguagem simbólica e subjetiva da poesia.

Na última questão (*Você imagina como é um (a) poeta? Que características ele (a) teria?*), obtive resposta afirmativa da maioria dos alunos, além de contestarem que é “alguém que escreve poesia”, escreveram: “uma pessoa que vê beleza nas coisas” / “tem sensibilidade”/ “fala de coisas improvisadas que fazem sentido”/ “uma pessoa um pouco só, ou que conhece bastante coisas” / “um escritor inteligente”/ “um homem com muita criatividade”/ “é romântico e sentimental”/ “tem óculos e barba”/. Esta última pergunta me fez refletir sobre a imagem que muitos alunos têm da figura do poeta, como alguém inteligente e criativo. Como já mencionei, elaborei esta pergunta para que repensassem a figura do poeta, expliquei a eles que todos, sem exceção, podem se expressar poeticamente.

Em um segundo momento, com o intuito de ampliar o assunto do questionário, apresentei o poema “Tem tudo e ver” de Elias José, o qual explora o tema de uma forma aprofundada. Chamei a atenção para as características formais do poema, inclusive para ausência de rimas daquele poema em estudo. Expliquei, baseando-me em Kaufman e Rodriguez (1995) que o emprego da rima depende do estilo do autor, é uma característica não obrigatória, pois na poesia moderna existem versos sem rima.

Sobre a pergunta: *com o que outras coisas mais, você acha que a poesia tem a ver?* Expliquei-lhes que ao responder a esta questão, eles exercitavam a intertextualidade, pois acrescentavam as coisas poéticas deles ao poema (JOSÉ, 2005, p.15). Eis algumas respostas: “mundo, animais, lua, sol, paixão, declaração, amizade, beleza, pessoas, rios, sons, solidão, arte, frases românticas, amor, vida inteira, sentimentos das pessoas, tranquilidade”.

A fim de complementar o tema e explicar mais satisfatoriamente que a poesia pode estar em nosso cotidiano, fizemos a leitura compartilhada do livro “Poesia na varanda”, de modo que os alunos puderam relacioná-lo ao poema lido anteriormente, pois no referido livro a poesia também se revela em diferentes formas, sons, tamanhos, cores e sentimentos. O livro diz: “*brotou do chão (planta); passou por mim (gato); entrou em mim (canção); gritou no mato (grilos); brilhou em mim (lua cheia); cresceu em mim (tristeza); caiu do céu (chuva); sorriu para mim (amigo); me arrebatou (livro)* ” (JUNQUEIRA, 2011, pp. 6-22).

Também, ao relacionar à vida e aos sentimentos dos alunos, durante a leitura para cada ilustração do livro, perguntei sobre os temas, todos próximos do cotidiano: “Quem gosta de chuva? ”; “Quem já se emocionou com alguma canção? ” etc.

Esta atividade proporcionou uma espécie de descoberta e encontro com a poesia, pois notei que todos os participantes se identificaram facilmente com a maioria dos “caminhos” apresentados no livro, que podem levar à poesia do cotidiano.

Na etapa da **Produção inicial**, distribuí uma tirinha do escritor Maurício de Souza para ser lida e, antes de observarmos a sequência de imagens, comentei e chamei a atenção para que observássemos os recursos gráficos e linguísticos, bem como a função do gênero tirinha. Após isto, discutimos a fala do Chico Bento no último quadrinho, em que fiz o seguinte questionamento: “Porque Chico Bento se sentia no céu? ” Busquei criar uma situação de modo que os alunos entendessem o porquê de o personagem sentir-se no céu com acontecimentos simples de seu dia a dia. Esta tirinha suscitou a conversa sobre o ritual religioso de se confessar ao padre e este orientar sobre as ações que “levam ao céu. ”

Eis as respostas que mais foram citadas: “Ele tinha uma vida boa”/ “Porque ele era feliz”/ “Ele estava apaixonado pela Rosinha”/ Ele era um bom menino” /Porque ele estava contente/ Nadou no lago, comeu goiaba e encontrou com a namorada. ”

Enquanto respondiam, para que pudessem “aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos” (BRASIL, 1998, p. 149), eu levantei hipóteses de acordo com conhecimentos prévios do contexto de vida do personagem da tirinha. Fiz perguntas instigando-os a pensar, por exemplo, se o lago era limpo e se a fruta continha agrotóxicos. Questionei, também, se poderia concluir que o garoto demonstrou sentimento de gratidão ao reconhecer, no último quadrinho, as coisas boas. A resposta a esta questão foi afirmativa.

Na **proposta de produção de texto**, realizada logo depois, orientei que escrevessem um texto em prosa sobre o tema “Um dia feliz”, com o objetivo de retratar uma situação agradável do cotidiano. Nos textos, observei as principais dificuldades de escrita como; ortografia, paragrafação, marcas da linguagem coloquial. Em seguida, escolhi um texto para refacção, atividade epilinguística que propõe reflexão e novas formas de construção do texto, “trata dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação (TRAVAGLIA, 2006, p. 34). Essa revisão, elaborada com o intuito de aperfeiçoar o texto tem como premissa a formação de um escritor competente que “é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto” (BRASIL,1997).

Durante as atividades do **módulo 1**, que teve início com o vídeo da animação sobre textos do poeta Manoel de Barros, chamei a atenção dos alunos para os recursos gráficos e linguísticos utilizados pelo autor do vídeo, de acordo com o objetivo dele. No texto impresso, por meio da leitura colaborativa (BRASIL, 1998), os alunos foram estimulados a identificar a linguagem poética empregada pelo poeta e a relacionar o texto lido ao conhecimento de mundo. Para isso, lancei questionamentos sobre brinquedos, um dos temas da animação, ressaltando se conheciam brinquedos artesanais e aqueles que conheciam tiveram um espaço para compartilhar a experiência. Foram propostas as seguintes perguntas e, respectivamente, obtidas as seguintes respostas:

a) *Quais são os assuntos abordados nos textos?*

“Palavras; onde ele mora; solidão; brinquedos; rua; casa; avô; lonjura; não tinha brinquedo fabricado; o menino aprendeu a usar as palavras; peneira; árvore; sapo; ele inventava brinquedos; do irmão que era bocó; catava água na peneira; que eles são felizes”

b) *O que você percebeu de diferente na linguagem do poeta? O seu modo de se expressar e até mesmo certas palavras “inventadas”. Transcreva algumas partes que chamaram mais a atenção.*

Notei que alguns perceberam a linguagem diferente, e as respostas mais comuns foram os trechos: “carregar água na peneira” e “ali era a unha do dedão do pé do fim do mundo”.

A maioria respondeu que o menino brincava com as palavras. Percebi, também, a sensação de surpresa e encantamento de alguns alunos; “*Então o mundo é uma pessoa?* ” E todos chegaram à conclusão que sim e que a unha ficava na extremidade do corpo, longe de tudo. Comentamos sobre a associação feita pelo poeta e expliquei-lhes que ele empregou o recurso da personificação.

Em tempo, também foram obtidas as seguintes respostas quanto à linguagem do poeta: “bem legal; “ele fala mais delicado; “ele fala coisas estranhas e bem criativas”; “achei interessante o modo como ele explica”; “o truque era só virar bocó”; ”gostei da parte dos brinquedos”; “a parte do besouro”; ”sobre roubar vento”; ”gostei do começo”; ” o quintal que a gente brincou é maior que a cidade”; ” o menino virando árvore”.

Na atividade em que sugeri que ilustrassem as partes da animação, percebi que alguns refletiram em seus desenhos as ilustrações vistas no vídeo; ou seja, alguns desenhos ficaram bem parecidos com os apresentados na animação, pois, de fato, chamou-lhes a atenção. Depois, responderam acerca do significado de algumas expressões, as respostas tiveram interpretações variadas e alguns alunos comentaram sobre a questão da imaginação e da criatividade do poeta com as palavras. Duas respostas à primeira pergunta me chamaram a atenção: “*Escrever seria o mesmo que carregar água na peneira*”, enquanto quase todos interpretaram que era algo impossível e inútil, houve quem não visse limites: “...nunca enche porque sempre temos escritas”/ “...as palavras são infinitas”.

No **módulo 2**, propus ao grupo que montássemos um cartaz intitulado: “*Onde está a poesia?* ”. Para essa atividade, fiz as seguintes sugestões de textos: canções de ninar, cantigas de roda, quadrinhas, letras de músicas, fotografias, paisagem, poema, pintura, dança, escultura etc. Apresentei, também, durante estas aulas, livros de poesias e cartões confeccionados por mim (cartões poéticos) com poemas diversificados para leitura e familiarização.

Após a montagem e exposição do cartaz no pátio da escola, em que contei com o apoio da Sala de Leitura, iniciei as atividades de leitura e análise linguística. Apresentei à sala textos diversificados, a fim de que o grupo pudesse verificar a abrangência da linguagem poética e o diálogo intertextual. Ofereci uma noção de intertextualidade e de intergenericidade, os textos foram agrupados em três tipos de exercícios e analisados oralmente.

Na **atividade inicial A**, do módulo 2, em que propus que relacionassem o poema *Sentimental* à imagem do jogo da forca, senti que os alunos gostaram de realizar os exercícios propostos. Ao falar da linguagem do poema, entre outras coisas, chamei a atenção para o recurso expressivo (hipérbole) presente no verso “Desgraçadamente falta uma letra”.

Na **atividade B**, do módulo 2, sobre a intertextualidade, elaborada com o objetivo de que os alunos lessem e identificassem oralmente o possível diálogo entre os textos, notei que a maioria, depois de ler atentamente, conseguiu identificar a intertextualidade. Após a leitura do poema, “*No meio do caminho*”, observei que muitos acharam engraçada a até mesmo *chata* a repetição da frase. Fizemos, então, uma reflexão oral em que expliquei a intencionalidade do poeta de reforçar a ideia do obstáculo, recorrendo à repetição. Chamei a atenção, na tirinha, para a metonímia presente no último quadrinho “regarem *Drummonds* pelo caminho”. Expliquei que o poeta é a própria personificação da poesia, portanto, o verso significa “regarem *poesia* pelo caminho”.

Ainda na **atividade B**, do **módulo 2**, explorando a oralidade, analisamos a relação do poema “*Quadrilha*” e do outdoor. Comentei que este outdoor havia sido censurado pela polícia que se sentiu ofendida com os versos. A partir desse exemplo, expliquei que um poema pode, também, ter uma temática de crítica e de denúncia.

Finalmente, no outro exercício o grupo teve facilidade em perceber o diálogo entre o ritual religioso e os versos de Emily Dickinson. O poema “*Se eu fosse um padre*”, de Mario Quintana, complementou o assunto, que foi lido e comentado por mim.

Na **atividade C**, do **módulo 2**, solicitei que observassem a estrutura composicional e a função dos textos. Vale assinalar que a última sugestão de texto, que é um convite de casamento, se diferencia da temática dos demais textos, porém foi utilizado por apresentar um excelente exemplo de intergenericidade. Pude avaliar que reconheceram a mistura de gêneros, mas tiveram um pouco de dificuldade para identificar a função predominante, que ficou assim:

Texto I: lista de compra/função de poesia;

Texto-II: manual de usuário / função de poesia;

Texto III: classificado de emprego/ função de poesia;

Texto IV: poema/função de anúncio publicitário (campanha educativa);

Texto V: manual de usuário/função de poesia;

Texto VI: cartão postal /função de poesia;

Texto VII: notícia de jornal/função de convite.

Na **atividade 2**, do **módulo 2**, apresentei um quadro com algumas definições de escritores sobre a poesia. Feito isto, após a leitura compartilhada e estudo oral do vocabulário, pedi que respondessem com qual opinião mais se identificaram. As duas definições mais citadas foram a primeira, de Carlos Drummond de Andrade, e a última, de Vinícius de Moraes. Com isto pude então avaliar e perceber que a maioria dos alunos associou poesia à vida cotidiana.

Na **atividade 3**, do **módulo 2**, propus a interpretação oral e escrita de uma tirinha do autor Vi-Venes, cujo tema é bastante subjetivo, pois trata de sentimentos, o que uma pessoa deseja, o que odeia e o que necessita. “Temas meio vagos sobre os quais ninguém pode ensinar, só compartilhar: as emoções, os medos, a busca do autoconhecimento, as paixões, as alegrias, as injustiças” (AZEVEDO, 2005, p. 66).

Orientei que cada aluno escrevesse coisas que “Odeia/ deseja/ necessita”. Após a realização dessa atividade, foi efetuada oralmente a socialização, momento em que o grupo refletiu e opinou sobre o assunto. As respostas foram variadas, desde “Desejo ter um Camaro”; “Odeio *falsianes*”, até “Necessito que meu pai consiga um trabalho”. O objetivo dessa atividade foi promover a reflexão coletiva e pessoal sobre os sentimentos humanos e o que poderia ser, realmente, necessidade para cada um.

Na **atividade 4**, ainda do **módulo 2**, apresentei, por meio de outro quadro explicativo, a “diferença” entre poesia e poema. As conclusões foram registradas. Considerei complexo explicar para o grupo a questão da subjetividade e da imaterialidade da poesia. Notei, também, que a maioria dos alunos demonstrou dificuldade em entender. Neste momento, lembrei-me de Serguilha (2013), em entrevista a Antônio Abujamra, para quem a poesia “é uma interrogação aberta”, Serguilha afirma que tentar explicar a poesia ou ensinar técnicas a respeito dela, é ofuscá-la, ou seja, diminui-la em toda a sua amplitude.

Ao lerem e observarem as várias abordagens da linguagem poética, em livros ou nos *cartões poéticos*, quando questionados por mim, muitos alunos chegaram à conclusão de que o poema é uma das formas de poesia (Gebara, 2009).

Durante a **atividade 5** do **módulo 2**, promovi, por meio de uma letra de música, a reflexão sobre a linguagem poética nas canções. Desenvolvi essa ação de modo que os alunos pudessem, durante a análise epilinguística, observar os recursos expressivos utilizados pela autora, como, por exemplo, o emprego de metáforas: “O mundo é uma escola/ A vida é um circo”. A música *Gentileza*, de Marisa Monte foi escolhida porque ela está relacionada à paz, que está relacionada à poesia, como afirmou o poeta chileno Pablo Neruda (1978).

Considerei importante comentar com os alunos quem foi o personagem que inspirou a música e o contexto em que se deu a sua composição, apresentei-lhes o vídeo da história da música, em que, entre outras pessoas, a própria autora fala do personagem, o profeta *Gentileza*,

e comenta sobre como surgiu a inspiração. A respeito do sentimento que a música evocou, a maioria do grupo disse que a música é bonita e alguns disseram que o sentimento foi de tristeza, talvez pelo fato de tê-los emocionado.

A atividade oral proposta no exercício, avalio como exitosa, de modo que pude analisar juntamente com eles a representação, de acordo com o contexto da música, dos termos *livro* e *sabedoria*. Concluímos, eu e eles, que são duas coisas que se relacionam e que a sabedoria é mais ampla, vai além do conhecimento em si, é saber como usar este conhecimento, e no contexto da música, usar para o bem coletivo.

Na **produção de texto oral**, que fez parte do **módulo 2**, a maioria dos alunos respondeu com mensagens positivas, as quais foram apresentadas para a sala. Creio ser relevante registrar uma observação a propósito do trabalho com o gênero letra de música. Em conversa informal, logo no início desse processo, pude identificar o gosto musical do grupo, a maioria dos estudantes prefere o gênero musical “funk”. É o estilo que eles mais ouvem em sua comunidade e, também, todos os dias na escola, visto que há nesta unidade de ensino, o projeto Rádio Escolar, que, na hora do intervalo, toca músicas sugeridas pelos próprios alunos.

Diante disso, sem deixar de lado a preferência musical do grupo, criei um contexto de conversa informal e reflexão sobre o funk, estilo pelo qual demonstraram uma relação de grande afinidade. Durante conversa sobre o tema surgiu a seguinte afirmação de uma aluna: “o funk quase não tem poesia, mas é para se divertir”. Considerei interessante esta fala visto que observamos, ao citar oralmente trechos das letras de funk, a linguagem direta, sem sutileza e preocupação estética. Expliquei-lhes que muitas coisas podem ser escritas de um modo mais elaborado, diferente do usual, com a utilização de recursos expressivos que tornam o texto mais criativo e original.

De forma a aumentar o repertório, de acordo com o método recepcional que incentiva a selecionar novos textos, com o objetivo de ampliar a capacidade de reflexão literária (BORDINI; AGUIAR, 1993), apresentei-lhes duas letras musicais na sequência didática. Com essa atividade, pretendi além de possibilitar-lhes usufruir o prazer que a música pode proporcionar, mostrar a linguagem poética que se faz presente em determinadas letras.

Com isso, além de permitir interação, comparação, contextualização e diálogos com outros textos, pretendi mostrar a articulação de diferentes linguagens.

Iniciamos, então, o **módulo 3**, com o estudo de texto em prosa, conto de Carlos Drummond de Andrade, “*A beleza total*”. O objetivo foi refletir sobre a linguagem literária e seus recursos expressivos. Nesse texto o autor utiliza como uma das estratégias, por exemplo, a personificação de objetos: “Os espelhos pasmavam diante da moça”, de modo a intensificar a beleza da personagem. Vale ressaltar que o texto em si, é uma hipérbole, pelo exagero da beleza da personagem.

Após a realização das atividades, observei entre os temas das discussões que se sobressaíram durante o trabalho com este conto, o padrão de beleza imposto pela sociedade. Esse tema ficou evidente quando sugeri que descrevessem a personagem Gertrudes, como imaginavam que ela seria. A maioria dos alunos relatou: “loira, alta, olhos claros”. Além dessa questão de ordem social importante, tendo em vista o fato de que a maioria deles não se enquadra no padrão que aprenderam a considerar como ideal de beleza, pude discutir com a classe, de modo participativo, as características do texto literário, ficcional (CÂNDIDO, 1995). Essa modalidade textual caracteriza-se pela recriação da realidade de um modo singular, de acordo com o estilo do autor, a linguagem figurada, função estética e o principal, o fato de destinarem-se ao entretenimento, à arte. Comentei, também, sobre os textos não literários; que possuem função utilitária, pois servem para informar, convencer, explicar, ordenar.

Após o estudo do conto, a fim de complementar o assunto, propus a leitura da tirinha de Vi-Venes, que mostra o emprego do recurso expressivo em estudo, e o qual identificaram facilmente nesta atividade.

Para encerrar este módulo, propus, na atividade de produção textual, a transformação de um poema em uma tirinha poética. Além da reflexão oral sobre o sentido da atitude do personagem e a relação com a poesia.

O **módulo 4**, por sua vez, teve início com a leitura e a interpretação oral de uma outra tirinha, também do autor Vi-Venes, que empregou a linguagem figurada como recurso expressivo. Em seguida, apresentei os conceitos, através de um quadro informativo, do sentido próprio e do sentido figurado. Para tal, mostrei-lhes o exemplo de um verbete com a definição do vocábulo *gato* e um poema, também, definindo um gato.

Para a atividade de **produção de texto** desse módulo, aproveitei o poema como texto de referência e sugeri que criassem outros poemas “parecidos”, substituindo a palavra *gato* por outros elementos. Os textos foram apresentados para a sala, lidos oralmente. Esta foi uma das atividades que o grupo mais gostou de realizar, talvez pela sua natureza lúdica. Apresentaram interessantes produções, simples, e também mais elaboradas, nas quais fizeram interessantes associações como o pássaro/céu, morcego/drácula; princesa/deusa; futuro/escola. Como podemos ver a seguir:

<p><i>O que é um pássaro? Um pássaro é uma gota de céu.</i></p>	<p><i>O que é uma escola? Uma escola é uma gota de futuro.</i></p>
<p><i>O que é uma princesa? Uma princesa é uma gota de deusa.</i></p>	<p><i>O que é um morcego? Um morcego é uma gota de drácula.</i></p>

Nesse contexto, vale lembrar que a atividade epilinguística, entre outras coisas, permite comparar, avaliar diferenças e semelhanças, fazer analogias, levantar hipóteses etc. E como propõem Kaufman e Rodriguez (1995, p.24), “através dos mecanismos de substituição e de combinação, respectivamente, culminam com a criação de metáforas, símbolos, configurações que sugestionam vocábulos, metonímias, jogo de significados, associações livres e outros recursos estilísticos que dão ambiguidade ao poema”.

A atividade que finalizou esse módulo sugeriu que os alunos criassem versos utilizando alguns recursos expressivos: metáfora, comparação, personificação.

No **módulo 5**, fizemos a leitura e a análise do poema “*Herói*”, da letra de música, “*João e Maria*” e do poema “*A outra lição*”, textos aparentemente simples, mas que contêm muitas informações implícitas, que exigiram dos alunos uma leitura mais atenta, crítica e reflexiva. De acordo com o método recepcional, oportuneizei “comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86).

Sobre o estudo da letra de música “*João e Maria*”, observei que a maioria dos alunos gostou da letra e principalmente do refrão; nela identificamos oralmente alguns elementos da linguagem poética. Esta música foi escolhida, porque além de ter sido parte da trilha sonora de uma novela infantil, veiculada na tevê aberta, sendo conhecida, portanto, de muitos alunos, ela ressalta a questão do *faz de conta*, relacionado à infância e onde tudo é possível, como nos textos ficcionais.

Ao trabalhar o poema “*Herói*”, observei que muitos alunos, durante a análise do texto, se sensibilizaram com o fato narrado no poema, pois inicialmente conversamos sobre o conceito mais geral de herói que estava relacionado ao contexto da letra da música. Posteriormente,



organizei os alunos em grupos e falamos das duas abordagens sobre a figura do herói, feita pelo autor da música e, naquela atividade, do poema. Cada grupo expôs a sua opinião, pensando em exemplos de heróis. Perguntei se já haviam ouvido falar de Ulisses, herói da mitologia grega, o qual relacionamos com o poema no verso que cita a guerra, ou de Dom Quixote, o herói da Espanha, um outro tipo de herói que transformava a fantasia em realidade. Alguns poucos alunos já tinham ouvido falar de tais personagens. Citaram, além de um pai de família que luta com dificuldade como o personagem do poema, policiais que morrem em serviço, bombeiros, profissionais do SAMU. Houve até quem dissesse que considerava os professores heróis. Alguns alunos quiseram desenhar e, também assim, por meio de desenhos, se expressaram.

O poema “*A outra lição*”, a princípio causou estranhamento e certa surpresa, mas depois divertiram-se ao tentar entender como era possível uma palavra materializar-se e quebrar a vidraça. Expliquei-lhes que, para o texto literário, tudo é possível e o que pode parecer absurdo faz parte da criatividade e da imaginação do autor. Houve também reflexão sobre a atitude da professora e o caderno de caligrafia, este que representa, de acordo com o contexto do poema, tolhimento, rigidez. E que no passado era usado como aplicação de castigos, sendo que atualmente o seu uso é restrito.

Sobre os desenhos, pude avaliar que ficaram muito criativos, pois reconheço a complexidade de desenhar palavra (abstrato) quebrando a vidraça (concreto). Considerei interessante a materialização da palavra bola que quebrou a vidraça. No âmbito do método recepcional, nesta atividade, os alunos dialogaram com o texto, ao participar ativa e criativamente (BORDINI; AGUIAR, 1993).

O poema em estudo pôde ser analisado de maneira mais profunda. A princípio, o consideraram de “difícil compreensão”, mas devido à temática infantil, logo renderam-se ao texto e juntos inferimos significados. A estratégia utilizada, por mim, está em consonância com a concepção de Lajolo (2011), que defende que os professores “trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor” (p.51).

Em relação à proposta de **avaliação final**, os alunos, nesta última etapa da sequência didática, produziram textos poéticos com o tema “Um dia feliz” e também sobre outros assuntos. Pude perceber que muitos estruturaram o texto em versos e utilizaram alguns recursos expressivos em suas produções. Sendo que considerei que uma boa parte da sala assimilou os conhecimentos acerca da linguagem poética, empregando comparações e metáforas.

Quanto aos objetivos, considero que as vivências na sala de aula oportunizaram o exercício da oralidade e da escrita relacionados à linguagem poética, os alunos perceberam a sua abrangência. A fruição estética se deu junto às vivências que contemplaram a leitura silenciosa e oral, como também durante a audição de poemas e músicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa observei que o trabalho com a linguagem poética em sala de aula pode ser um estímulo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Aliado a isto, promove também o despertar da sensibilidade e, conseqüentemente, de humanidade.

Como já explicitado no início do trabalho, ações pedagógicas na sala de aula, com enfoque na poesia, por vários fatores, são restritas e secundarizadas. Acredito que isto justifica o meu empenho em desenvolver esse tema, em que busquei favorecer a aproximação dos alunos com os gêneros poéticos. Penso que a temática da poesia vai muito além da possibilidade de formar leitores, pois ela abrange as emoções e isto toca o aluno em seu íntimo, em sua subjetividade, contribui para que reflita sobre os seus sentimentos em relação a si, aos outros e ao mundo.

O referencial teórico foi muito importante para a concretização da investigação, em que utilizei a estrutura básica da SD, sugerida por Dolz e Schneuwly (2011), também os pressupostos da Estética da Recepção, juntamente com atividades epilinguísticas, que favoreceram a reflexão durante as atividades sugeridas. São métodos dinâmicos que requerem a participação ativa do aluno, incentivando-o a olhar para si mesmo e também para a sua própria aprendizagem.

Considerei que houve uma positiva aceitação da proposta pela maioria dos alunos, por meio de seu envolvimento com as atividades apresentadas. Observo aqui, o vasto campo de excelentes autores de gêneros poéticos que são secundarizados pela escola impedindo os alunos de usufruírem, dialogarem e se inspirarem ao longo do ano letivo, não só na escola, mas também em outros ambientes.

Apesar de configurar-se a uma atividade restrita a quinze encontros, o trabalho realizado por meio da SD oportunizou ao grupo participante, por meio de vivências de leitura, certa ampliação de repertório no que diz respeito às várias abordagens da poesia no cotidiano. Propiciou, também, o contato com conceitos relacionados à linguagem literária. Além disso, permitiu experiências com a oralidade em sala de aula e situações de produção de textos materializados em diversas linguagens (escrita, desenhos).

O que desenvolvi na sala de aula, com meus alunos de sexto ano configura-se como uma pequena ação em prol da valorização da linguagem poética. As ideias apresentadas nesta pesquisa estão abertas à complementação teórica ou mesmo prática. Talvez, a inserção de atividades com enfoque na arte erudita, um segmento artístico pouco ou quase nada abordado no contexto escolar em geral e, mais restrito ainda, aos jovens pobres. Enfim, espero que essa pequena ação concretizada na sala de aula, possa inspirar outros professores de Língua Portuguesa a arriscarem o trabalho com a poesia, de forma mais livre das amarras do compromisso com a gramática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. D. A educação do ser poético. Suplemento Pedagógico, n. 34. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 20 de julho 1974.

AZEVEDO, R. **Ninguém sabe o que é um poema**. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. Literatura de ficção e poesia, educação e sociedade. **Carta fundamental**, n. 24. 2010. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Artigo-Lit-de-fic-e-poesia.pdf>> Acesso em: julho de 2016.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor** (alternativas metodológicas). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. 144 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998. 106 p.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. Translation: Narrative Inquiry Group and Teacher Education Tradução: ILEEI/UFU. Uberlândia: 2011

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas ara o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores (ORG.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Mercado das Letras, Campinas, 2011.

FARACO, C. A. **Português: Língua e Cultura**. Ensino Médio. Volume único. Curitiba: Base Editora, 2003.

GEBARA, A. E. L. **O ensino singular dos gêneros poéticos: reflexões e propostas**. Tese. 2009. Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009, 268 p.

\_\_\_\_\_. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção aprender e ensinar com textos, v.10.

JOLIBERT, J; e colaboradores. **Formando crianças produtoras de textos**. v. II. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOSÉ, E.. **Bicho que te quero livre**. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. **A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2005.

JUNQUEIRA, S. **Poesia na varanda**. Autêntica. 2011.

KAUFMAN, A. M.; RORIGUEZ, M. H. **Escola, leitura e Produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da Leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (ORG.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2011.

MORIN, E. **Amor Poesia Sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

NERUDA, P. **Confesso que Vivi**. “Memórias”. Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1978.

PINHEIRO, J. H. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Revista Graphos**. João Pessoa, vol. 10. n. 1, 2008. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/4299/3250>>. Acesso em: jan. 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores (ORG.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Mercado das Letras, Campinas, 2011.

SERGUILHA, L. Entrevista a Antônio Abjamra. **Programa Provocações**. TV Cultura, 13 de maio de 2011. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CeI7d0wzKn8>>. Acesso em: maio de 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 245 p.

WIKIPEDIA. *Cosmos: A Spacetime Odyssey*. 2016. Disponível em:  
<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cosmos:\\_A\\_Spacetime\\_Odyssey](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cosmos:_A_Spacetime_Odyssey)>. Acesso em: setembro de 2016.

## A DESCARACTERIZAÇÃO DA LITERATURA COMO FORMA DE CONHECIMENTO E O APAGAMENTO DO SUJEITO.

Renil Franklin de Freitas \*

Alan Pessoa Garcia \*\*

**Resumo:** Na atualidade, no sistema educacional vigente, não se constata esforços consideráveis no sentido de preconizar a arte como meio de desenvolvimento da subjetividade. Dessa forma, o que se vê, via de regra, é um ensino pautado no pragmatismo e na conformação do indivíduo à prática social dominante, burguesa. É desta forma que se constroem indivíduos autômatos, domesticados ao sistema e desprovidos de senso crítico em relação a esse sistema. O apagamento da subjetividade - através deste processo - promove a submissão do sujeito às formas de poderes dominantes, tornando-o dócil e passivo no que se refere aos interesses de manutenção desses poderes. Partindo desse ponto, este trabalho tem o objetivo de discutir a função social e política da literatura, a partir de sua linguagem específica considerada na sua forma e seu conteúdo, pensando essa arte como instrumento de desconstrução de práticas educacionais não libertadoras. Pretende-se entender a literatura como diferente via de conhecimento de mundo através da leitura sensível e subjetiva dos textos. Nesse sentido, acredita-se que o professor de literatura deve mediar a leitura literária do aluno-leitor, ressaltando o caráter plurissignificativo dessa leitura em particular. Assim, através do desenvolvimento do imaginário do aluno-leitor na leitura, esse se torna mais autônomo e crítico no processo de significação do mundo e menos condicionado a padrões e valores organizadores da sociedade.

**Palavras-chave:** Literatura, arte, estética, indivíduo, subjetividade.

**Abstract:** Today, in the current educational system, does not exhibit considerable efforts to advocate art as a means of development of subjectivity. In this way, what we noted is a teaching based on pragmatism and the conformation of the individual to the dominant social practice. This is how are built automatons individuals, domesticated to the system and destitute of critical sense in relation to this system. The obstruction of subjectivity - through of this process - promotes the submission of the subject to forms of dominant powers, make it docile and passive with to the maintenance of interests of these powers. From that, this paper aims to discuss the social function of literature and politics, from its specific language considered in its form and content, thinking that art as deconstruction instrument not liberating educational practices. It aims to understand literature as via different world knowledge through sensitive and subjective reading of the texts. It is believed that the literature teacher should mediate the literary reading of the student-reader, highlighting the plural meaning character of this particular reading. So, by developing the imagination of the student-reader in reading, this becomes more autonomous and critical in the world process of signification and less conditioned the standards and values of society organizers.

**Palavras-chave:** Literature, art, aesthetics, individual, subjectivity.

### 1 Introdução

\* Licenciatura em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras - UFLA; renil@mpmg.mp.br

\*\* Licenciatura em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras - UFLA; alanpgarcia@gmail.com.

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre a função social e política da literatura e de sua linguagem, levando em consideração seus valores de cunho estético, além de destacá-la como uma via de conhecimento também capaz de redimensionar os princípios de cada um. Deste modo, trataremos de sua importância para a formação plena de indivíduos que observem a si mesmos e ao mundo que lhes cerca de maneira mais questionadora, ressaltando suas humanidades e particularidades. Pretende-se então, conceber a literatura como uma forma diferente de entendimento, concebível a partir das relações sensíveis e abstratas que o ser humano é capaz de instituir a partir dos textos literários.

Partindo disso, se faz necessário de antemão articular alguns pensamentos e análises sobre os sistemas que nos envolvem. Dessa maneira, problematizaremos algumas características da sociedade moderna de forma a caracterizá-la como principal agente dos processos que apagam o sujeito e a sua identidade, pois ela os destitui das inclinações emocionais individuais, com a finalidade de lhes tornar apenas corpos dóceis inseridos numa lógica fabril de mão de obra. Sendo assim, torna o ser humano incapaz de questionar a sua própria realidade ou de até mesmo idealizar uma.

Segundo o pensamento de Foucault, de acordo com esta ordem contemporânea, há uma pretensão a modelar o sujeito como um ‘soldado’, numa figura que obedeça às regras de forma dedicada e inquestionável.

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 1975. p. 164).

Nesse sentido, esta “mecânica do poder” uniformiza e regulariza as maneiras do pensar, domina o ‘corpo’ e direciona sua condição humana para aquilo que se deseja extrinsecamente. Há então, na sociedade, segundo Foucault, uma prática disciplinadora, capaz de extrair do sujeito a versatilidade e utilidade de sua docilidade.

É a partir dos saberes que impregnam o homem, através das instituições que estruturam a sociedade, que o poder sobre o indivíduo acaba por se assegurar ainda mais nesta organização. A escola, por exemplo, pode ser reprodutora de conhecimentos capazes de fixar a ideia de dominação sobre o homem.

Sendo assim, ao se pensar sobre a atual situação educacional, pensada nesta sociedade que privilegia a rigidez de resultados práticos e imóveis, reconhecemos que estas formas do ensino objetivado não formam cidadãos capacitados a realizar plenamente suas individualidades. Esta sistematização da escola forma tecnicamente o homem apenas em sua racionalidade e omite que ele é estruturado também pela emoção, assim como afirma Antônio Candido.

Dessa forma, a escola acaba se tornando um mecanismo de reprodução destes saberes opressores, que se realizam por meio da padronização. Observa-se então que sua intenção é apenas a de formar um trabalhador eficaz, capacitado apenas em desempenhar o exercício de reprodução. Assim, este condicionamento obriga o sujeito a seguir apenas a interesses extrínsecos aos seus, que por vezes, não lhe é favorável.

Pensando nisso, elaboramos esta comunicação para que se discutam os processos e características da arte, especificamente da literatura, que não estão apenas nos textos, mas que através do ato de leitura determinam a autonomia do ser. Do texto, o leitor/aluno passa à decodificação dos múltiplos significados do mundo, através da interação do sentimento com a reflexão, construindo bases sólidas para uma educação de fato.

Sendo assim a especificidade do texto literário, defendida por Jan Mukarovsky,

possibilita com que cada pessoa tenha uma abordagem e uma decodificação diferente da leitura pragmática, dando-as capacidades reflexivas que instiguem a intelectualidade do aluno, incentivando-o para a sua formação crítica continuamente.

Dessa forma, acredita-se então, que, para uma abordagem satisfatória do conhecimento sensível, é necessário que o professor se coloque como mediador da leitura literária, estimulando o imaginário do aluno, incentivando a interpretação de caráter plurissignificativa de tais textos e valorizando a função estética perante as outras funções também presentes no objeto literário, como a sociológica, a histórica, etc. que não devem ser ignoradas. Além disso, o professor deve ser, necessariamente, conhecedor da multiplicidade de correntes da teoria literária e de textos considerados canônicos, pois dessa forma, terá mais condição de propor metodologias com um texto, de fato, literário.

Isto posto, devemos dizer que não queremos desclassificar ingenuamente o conhecimento advindo da razão. As atuações pragmáticas são necessárias à nossa sobrevivência social, porém se faz necessário perceber a potencialidade de um mundo para além daquele regido pela razão.

Assim, devemos indagar e contestar aquilo que torna a humanidade mais distante do ser humano, composto de razão e emoção. Portanto, defendemos que, a literatura, assim como qualquer prática libertadora, torna o indivíduo apto a construir sua condição plena de ser humano.

## 2 A Sociedade

Eis que, a se pensar sobre a modernidade, se pense sobre o sujeito no qual se envolve em seus sistemas também. Dessa forma, o núcleo sólido de nossa sociedade é constituído pela força e pela postura organizada do indivíduo e dos vetores que lhe coordenam a se postar de tais maneiras.

A partir deste ponto de vista, o enfoque no ‘corpo’, assim como afirma Foucault, é essencial para o entendimento das relações de poder que incidem sobre o sujeito atualmente, pois este é objeto para a reprodução de valores e representa a estrutura das atividades deste poder. Portanto, ele é uma “descoberta” oportuna e preciosa para a edificação da era moderna.

Segundo o filósofo:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 1975. p. 163).

O ‘corpo’, então, neste sentido, não representa apenas uma constituição de completude e complexidade orgânica, ele é um sistema no qual atuam vários conjuntos de saberes que instituem o indivíduo, desde a política a cultural, para além de um conceito existencial propriamente dito.

Por isso, ele se torna uma massa uniforme, que se fabrica e se molda conforme um interesse, é um objeto flexível capaz de se extrair qualquer intencionalidade a partir da elaboração de propriedades que o coíbem. Sendo assim, “O corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” (FOUCAULT, 1975. p. 162)

É dessa forma que as maquinarias da produção industrial de saberes manipulam, moldam, treinam e domesticam o sujeito, transformando-o num modelo desejado, destituindo-o do querer e constituindo-o à forma de um ‘soldado’, capaz apenas de obedecer e reproduzir

ordens sem questionamento. Este processo dá a ele uma fisionomia padrão, regular, afastando-o e ignorando suas características próprias.

Para Foucault, o ‘soldado’ tornou-se algo que se fabrica, que se induz às práticas de dominação de seu tempo. Para isso, diferentemente da antiguidade que se usava da violência para impor a ordem, nos tempos atuais, usa-se da disciplina como ferramenta fundamental para a domesticação dos ‘corpos’, um conjunto de saberes que intervém ao indivíduo e o oprimem de forma que não se faça perceber.

A disciplina, por sua vez, torna o ‘corpo’ dócil, ingênuo e incapaz de observar as forças que o constituem. Ela transgrede o espaço e o tempo em que o indivíduo ocupa, sendo constante e interrupta, ela modela a individualidade e transforma a sua constituição social. Esta é explanada como fator fundamental para a manutenção de uma norma de controle abstrato, além de potencializar a capacidade produtiva daquele a qual se submete.

A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 1975. p. 164).

A priori, a disciplina é um fator tão necessário para manter a ordem quanto para manipular uma. Dessa maneira, ela é uma estrutura fixa que atentamente corrobora para a imposição da organização, distribuindo o ‘corpo’ às finalidades que atendem as formas de poder dominantes, no caso, a burguesa.

Sendo assim, todas as instituições presentes neste sistema acabam por reproduzir esta coerção, tornando todos os seus indivíduos aptos a fortalecer sua própria condição de ‘soldado’. É coerente que para se ter uma sistematização dos poderes haja uma sistematização dos processos.

Desse modo, é importante ressaltar que a escola pode ser um grande exemplo de fundação respaldada nesse sistema e que é preciso avaliá-la por esse aspecto. Assim, nesta comunicação, daremos enfoque à instituição escolar e a seus métodos, além de ressaltá-la como um suporte significativo para a necessária reformulação da disciplina de literatura, imprescindível para a construção do saber sensível. Cabe pensar a escola como principal geradora de conhecimento, que deve instruir o aluno à capacidade crítica, mas que acaba, muitas vezes, por alavancar o processo de apagamento do sujeito.

Foucault analisa a disposição dos processos escolares como aqueles que acontecem em prisões por exemplo, já que estas regularizam e padronizam suas funções, dividem e categorizam os indivíduos, além de ter formas que ordenam o comportamento por meio da vigia e da punição. Este ambiente é criado e fortemente estabelecido para formação de um pensamento sistematizado, industrializando e transformando o saber em produto disciplinado. Afinal, vivemos numa sociedade que precisa da automação do sujeito e de seu ‘corpo’ na sua linha de produção. Desse modo, o aluno precisa ser constituído de razão disciplinada para se encaixar e se identificar como igual à própria escola e deve ser obediente a ordem para poder então conseguir aquilo que acha que deseja. Se estabelece aí então uma relação entre docilidade, utilidade e afirmação.

Ou seja, a escola tende a praticar muito mais uma linguagem de cunho prático e pragmático que declina a percepção do aluno às leituras de mundo, idealizando que toda decodificação de significados esteja direcionada a um único sentido. Essa pragmatização e industrialização dos meios educacionais aliena as próprias formas de se fazer educação, tornando-as um sistema produtor de informações e dados objetivos. Assim, o conhecimento



pautado na criticidade é deixado de lado, já que este não se encaixa nesse modelo objetivado ou sequer atende a uma necessidade de giro de capital.

Além disso, para que algumas características prevaleçam e fortifiquem este sistema, é necessário que ele exclua e/ou enfraqueça alguns conceitos num cenário verdadeiramente formador. A definição de cultura, por exemplo, tende a ser esvaziada no ambiente escolar, reforçando ainda mais o apagamento do pensamento individual. Ou seja, na escola a cultura passou a ser entendida antropológicamente como toda e qualquer expressão de uma sociedade, afastando dela a tentativa de compreensão da cultura humanista, cujo produto exige do seu receptor um grande esforço de pensamento e criatividade. Assim, a capacidade da arte de formar sujeitos críticos é banalizada em detrimento da aceitação de todo tipo de “expressão cultural” na escola, inclusive aquelas alimentadas pela indústria de entretenimento.

Sendo assim, a reflexão sobre a ‘alta cultura’, ou sobre a cultura humanista, definida por Eliot e, mais tarde, por Vargas Llosa, vem se tornando desvalorizada no contexto escolar. Este processo produz o ‘corpo’ conformado com a banalidade do fácil. Esta característica, afirma os recursos para um bom adestramento do indivíduo, descrito por Foucault.

Na cultura entendida de forma ampla na escola, há uma tendência ao apelativo, àquilo que é irresistível, criando uma necessidade de obter um determinado objeto ou emoção de maneira rápida, a implantar sensações facciosas. O espetáculo excita o aluno, tornando-o insensível, anestesiado, para sua condição social. Isso o torna cada vez mais hiperativo, sem perspectiva de qualquer utopia ou humanidade mais democrática.

Para Llosa, essa cultura é denominada como ‘light’, pois não desloca o leitor de seu lugar de conforto, conforma-o e lhe dá a sensação de que aquilo que está consumindo é satisfatório, enquanto que lhe condiciona a ótica de um dominador social.

A literatura light, assim como o cinema light e a arte light, dá ao leitor e ao espectador a cômoda impressão de que é culto, revolucionário, moderno, de que está na vanguarda, com um mínimo esforço intelectual. Desse modo, essa cultura que se pretende avançada, de ruptura, na verdade propaga o conformismo através de suas piores manifestações: a complacência e a autossatisfação. (LLOSA, 2013. p. 21).

Segundo ele, “a cultura mundo, em vez de promover o indivíduo, imbeciliza-o, privando-o de lucidez e livre-arbítrio, fazendo-o reagir à ‘cultura’ dominante de maneira condicionada e gregária, como os cães de Pavlov à campainha que anuncia a comida.” (Idem. p. 16)

Esta ‘cultura’ se afirma cada vez mais nos meios escolares, inevitavelmente, e constrói um indivíduo desvairado nesse centro alienador. Ela descaracteriza o sentido da própria cultura e da arte, mediocriza o fazer sensitivo e rebaixa-o ao simples desejo de consumo desenfreado, a transformar o querer num anseio compartilhado de sensações fáceis e vazias.

Partindo disso, assim como Walter Benjamin afirma, em nossa modernidade houve um declínio da ‘aura’, uma figura singular composta de elementos espaciais e temporais que caracterizam a sensibilidade, e isto decorre da crescente intensidade e facilidade dos movimentos de massa.

De certa forma, a escola também é estruturadora desta padronização e esvaziamento da cultura e do indivíduo, pois ela é parte necessária para o fortalecimento e reprodução da ordem de tal sistema. Esse ignora a individualidade do aluno, excluindo sua capacidade idealizadora e crítica. Desta forma, a verdadeira literatura, por sua vez, acaba por ser marginalizada, apresentada como uma disciplina de valor nulo, enquanto que, de acordo com Antônio Candido, ela se faz essencial para a condição humana.

Portanto, é fundamental que se pense e que se ponham em prática uma forma de

educação de caráter plural que aprimore as capacidades individuais do aluno, que o capacite não apenas para a reprodução de um papel físico do ‘corpo’, mas que vá além e potencialize sua sensibilidade.

### **3 A literatura**

Posto isso, percebe-se então, que há esforços massivos em descaracterizar a literatura e a sua linguagem, pois esta oferece condições para a desobediência, a desordem e o questionamento às circunstâncias da manipulação. Seu caráter plural e individual propicia àquele com o qual se relaciona um estado de vislumbre das questões que o permeiam, a tornar o seu ‘corpo’ menos dócil.

Diante desse fato, em contrapartida a essa dominação sistematizada, a literatura manifesta-se como uma forma oposta à objetividade extrema estipulada pelos sistemas sociais e culturais característicos da alienação, assim sendo, ela apresenta-se como libertadora e formadora de um caráter utópico.

A literatura exalta a natureza do indivíduo e da sua subjetividade, dando ao indivíduo a capacidade para enxergar a si mesmo e aquilo o que o rodeia de forma mais crítica, de maneira a construir um olhar diferenciado para os significados do mundo. Ela é, em sua síntese, diferente das limitações do universo normatizado impressas nos saberes da massa, pois favorece o deslocamento da individualidade por meio da contestação dos sentidos já estabelecidos. Deve-se, então, propor que este movimento de criticidade através da literatura alcance uma maturidade na escola.

Partindo disso, pode-se entender que:

Nisso reside o contraste entre a arte e as demais atividades humanas, que, apesar de servir para as necessidades existenciais indispensáveis, empobrecem o homem em cada caso particular, privando-o de todas as possibilidades de comportamento, percepção e conhecimento, potencialmente presentes na sua relação com a realidade, mas indesejáveis do ponto de vista do objetivo concreto desse caso particular. A razão de ser da arte, em comparação com as outras atividades humanas, é dada, portanto, precisamente pelo fato de a arte não se orientar para nenhum objetivo unívoco, do ponto de vista funcional a sua tarefa é liberar a capacidade humana de descoberta da influência esquematizante e limitativa da prática da vida, levar o homem a tomar consciência, em todas as ocasiões, do fato de a quantidade de atitudes ativas que podem adotar perante a realidade ser tão inesgotável como o caráter multifacetado da realidade, encoberto pela rígida hierarquia das funções de orientação única. (MUKAROVISKY, 1981. p. 225)

Nesse sentido, para Antônio Candido, não há como haver equilíbrio social sem a literatura, já que é um fator indispensável para a humanização do sujeito, pois confirma-o em sua humanidade atuando tanto em seu consciente quanto no subconsciente de forma intrínseca ao seu espírito. Além de se afirmar como um direito básico para a civilização, a literatura se mostra como processo substancial à via do pensamento. Sendo assim, ela se manifesta de maneira básica e inerente ao homem. O imaginário é parte essencial ao indivíduo, pois aproxima o sujeito a sua natureza e vice e versa.

De acordo com o autor:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em

contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 1995. p. 176).

A literatura, então, tem papel fundamental na formação plena do indivíduo, já que ele necessita desta construção ficcional. Assim ela é uma manifestação humana dos fatores que afirmamos serem parte do imaginário e que estão presentes constantemente em nossa relação com a vida em sua totalidade. Dessa forma, todos devem ter essa via desenvolvida pela arte literária.

Logo, podemos citar três funções fundamentais que caracterizam a literatura e reafirmam-na como disciplina fundamental a ser trabalhada com maior exaltação nas escolas: ela constrói objetos autônomos tanto em estrutura quanto em significado; ela é uma forma de expressão, pois manifesta as impressões e emoções do homem sobre as coisas; e ela é uma forma de conhecimento, uma maneira de observar aquilo o que nos rodeia. Por isso, a literatura tem importância equivalente as demais áreas de conhecimento e deve ser preconizada como “um poderoso instrumento de educação” (idem, p. 177) que desloca e transforma o entendimento individual. Sua descaracterização apenas causa a precariedade do intelecto e da personalidade do aluno, e não o constrói ou desenvolve sua capacidade crítica.

Sendo assim, a formação literária se dá como:

[...] o processo que afirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante. (Idem, p. 182)

Indo mais a diante nisso, esta percepção sensitiva plurissignificativa e libertadora ocorre, pois, a obra de arte é predominantemente dominada pelo ‘signo estético’, que possibilita “a conversão da coisa ou ato em que se manifesta num signo autônomo e desprovido de ligação *unívoca* com a realidade ou a que se dirige.” (MUKAROVISKY, 1981. p. 224)

Ao contrário dos signos pragmáticos, que utilizam para os seus objetivos a prática e a visão direta das coisas que representam, o signo estético, enquanto presente na obra de arte, é um signo emancipado e “tem o seu fim em si próprio” (idem, *ibidem*)

. Para Chklovski, que usa o termo imagem para apresentar o mesmo conceito de signo, “o objetivo da imagem não é tornar mais próxima de nossa compreensão a significação que ela traz, mas criar uma percepção particular do objeto, criar uma visão e não seu reconhecimento.” (CHKLOVSKI, 1973. p. 50)

Obviamente que, a arte em sua amplitude, não se constitui apenas do ‘signo estético’ em sua excelência, afinal, para que haja entendimento, ela deve se ater também as funções extra estéticas e às suas condições, defendidas por Mukarovsky também. Porém, a estética é primordial para a elaboração de qualquer construção artística de valor subjetivo. Sendo assim, logicamente, a predominância do signo estético na obra de arte faz com que esta seja diferente das outras produções humanas.

No ‘signo estético’ então, a atenção da decifração não se concentra nas coisas ou nos sujeitos a que ele se refere, mas sim na construção interna do signo em si, ou seja, a

decodificação de significado se faz mais presente em seu processo do que naquilo o que ele possivelmente significa.

Do ponto de vista da continuidade de decifração de sentido do objeto artístico, o indivíduo aparece como fator principal e permanente nessa relação. Ele participa de maneira frequente e ativa, já que este é a peça fundamental para a construção da percepção literária. O indivíduo exerce a sua influência de modo incessante, através de diversas presenças sensíveis que intervêm no processo, mas que ao mesmo tempo apenas são inseridas numa linha de entendimento contínuo e múltiplo.

Desta maneira, segundo Mukarovsky: “Como se depreende das reflexões que procedem, a estrutura interna da esfera da arte, tanto no seu todo como nas suas partes constituintes, não é um estado, mas um processo em incessante desenvolvimento.” (MUKAROVISKY, 1981. p. 239). Sendo assim, a arte reafirma seu valor político, social e cultural na reorganização de sentidos desenvolvidos indivíduo, pois estrutura-o conforme a reflexão e concepção de significações e propõem ao leitor um trabalho continuado de elaboração de pensamento.

Portanto, em âmbito escolar, se faz necessário que, pela complexidade do processo da estética, o professor seja capacitado e teoricamente respaldado pela teoria literária. Nesse sentido, ele deve guiar a leitura literária, assim como conhecê-la, pois, o signo estético é bastante amplo e o processo de decifração destes sentidos não é uma tarefa simples.

É importante ressaltar que, alguns textos, assim como desconcertam os sentidos de mundo, já que a literatura e a sua linguagem se fazem estruturadas sobre o desvio, desmascaram a moral convencional, desmontando o próprio leitor e levando-o ao deslocamento de seu pensamento. Neste momento é importante que o educador esteja preparado para discutir e comparar os diversos entendimentos extraídos da leitura. Dessa forma, o aluno estará inserido num contexto discursivo-crítico bastante ampliado e suas concepções, a partir daí, estarão sempre em movimento.

Em confirmação a isso, Antônio Candido diz:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes. A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isso significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a própria força da realidade. (CANDIDO, 1995. p. 178)

Sendo assim, o papel ativo de significação deve ser respaldado por um mediador, no caso o professor, que apresente o texto de forma que caracterize com objeções discursivas, que não institua seu olhar sobre ele e que não o interpele com uma conclusão fechada. Nesse sentido, a formação a partir da leitura literária se dá, em síntese, pela reelaboração de sentido, pois o texto é aberto, sendo assim uma experiência sempre em construção.

Dessa forma, “a arte é, ao mesmo tempo, única e múltipla” (MUKAROVISKY, 1981. p. 230), pois carrega consigo significados variados em cada um de seus produtos artísticos e elabora o intelecto subjetivo do indivíduo de maneira a caracteriza-lo a partir disso.

Para Mukarovsky, a arte é multifuncional por excelência e por isso, ela torna o sujeito que a reproduz de forma igual, e lhe esclarecer de forma multifacetada as ideias e contraversões presentes em seu convívio com a realidade.

#### 4 Considerações finais

Portanto, em oposição à rigidez social imposta sobre o ‘corpo’, que o manipula e transforma-o em mercadoria, a arte é um poderoso instrumento de afirmação da subjetividade e, em consequência disso, uma afirmação da liberdade sobre o condicionamento assíduo. Pelo fato de a leitura literária ser um processo de sentido criativo e ficcional, ela propicia ao homem que se coloque em várias situações, para que este reflita sobre a problemática das questões da vida e do mundo. Por isso, é bastante importante que a linguagem literária seja tratada como uma prática política e social na escola, já que ela forma e aprimora a capacidade do indivíduo de ser autônomo, de realizar e idealizar a vida com mais reflexão.

Assim sendo, é importante que se discuta, de forma mais ampla, os processos atuais de dominação e apagamento das individualidades através do apagamento da arte nas escolas. Para Antônio Candido é necessário ir além e transformar a sociedade em sua base para que se possa alcançar uma situação de fato democrática.

Acreditamos que a literatura é apta a construir pilares para uma reforma de cunho amplo em nossa sociedade. A elaboração de planos educacionais que favoreçam a educação da criticidade não deve dispensar essa disciplina. A literatura aprimora o conhecimento individual e social e, assim, através dela, podem-se obter resultados políticos interessantes. Obviamente, este processo é muito complexo e demanda grandes esforços nas políticas educacionais. Por isso, reforçamos que o debate e a elaboração de discussões sobre a disciplina na escola devem ser mais acentuados.

O entendimento do sensível é caminho para a descoberta e a redescoberta de novas faces individuais e sociais que devem ser buscadas de forma mais recorrente em sala de aula. A literatura atua, então, como uma forma capaz de dar ao sujeito condição de compreender e enxergar, dialeticamente, os sentidos e as coisas, de expressar e refletir sobre suas emoções e sobre o mundo.

Discutir as funções da literatura na formação do indivíduo é extremamente importante. Por isso, este estudo apresenta a literatura como uma maneira de construção de saber, ligada diretamente à constituição da humanização. Acreditamos que este processo é fundamental para a estruturação de uma sociedade mais justa e digna socialmente, que oferece aos seus indivíduos a faculdade do pensar e do agir.

#### Referências

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica**. In: Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1994.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHKLOVSKI, Victor. **A arte como procedimento**. In: TOLEDO, Dionísio de (org.). Teoria da literatura: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: ED. VOZES, 1999.

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1981.

VARGAS LLOSA, Mario. **A civilização do espetáculo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

## A ENGENHARIA DIDÁTICA DO TRABALHO COM O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO EM SALA DE AULA: DO LER AO ESCREVER – OS TEXTOS MOTIVADORES NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Cláudia Mara de Souza\*

**Resumo:** Os gêneros textuais, como ações de linguagem vivas e, constantemente, mutáveis realizadas por sujeitos sociais (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) são também produzidos na escola em situações legítimas. Propomo-nos com esse trabalho a apresentar reflexões acerca da influência da leitura de textos motivadores sobre a produção de texto dissertativo-argumentativo. Para isso, partimos de uma metodologia de pesquisa ação com alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola técnica federal. A pergunta norteadora é em que medida a leitura de textos motivadores influencia a produção do texto dissertativo-argumentativo? Ou seja, que uso os alunos fazem desses textos em suas produções? O *corpus* constitui-se de leituras preparatórias para produção de texto e textos, em primeira versão, produzidos por uma turma. As análises são feitas à luz de teorias que compreendem a linguagem como interação, a leitura como processo social e cognitivo de produção de sentido, o texto como evento comunicativo e a mediação como mobilização de capacidades para um nível ainda não alcançado antes. O referencial teórico é estabelecido a partir de autores como Bakhtin (1997), Beaugrande (1997), Dell' Isola (2007), Dolz (2016), Marcuschi (2005, 2007, 2008), Vygotsky (1984, 2007), entre outros. O resultado da atividade é observado na medida e nas formas em que os textos motivadores são retomados na produção dos alunos por meio de cópia, paráfrase, alusão etc. Com o trabalho, esperamos contribuir para reflexão e prática docente tornando mais clara a relação ensino/aprendizagem a partir de projetos de engenharia didática.

**Palavras-chave:** Leitura; Escrita; Texto dissertativo-argumentativo; Engenharia didática.

**Abstract:** The genres, as living language actions and constantly changing performed by social subjects (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) have been produced at the school in legitimate situations. We propose in this paper presenting reflections on the influence of reading motivational texts on the production of argumentative-argumentative text. For this, we start from an action research methodology to students of the third year of high school in a federal technical school. The guiding question is to what extent the reading of texts motivators influences the production of argumentative-argumentative text? That is, how do the students use these texts in their productions? The corpus consists of preparatory readings for the production of text and texts, in first version, produced by a class. Analyses has been made in light of theories that understand the language as interaction, reading as social and cognitive process of production of meaning, the text as a communicative event and mediation as mobilization capabilities to a yet unknown level reached before. The theoretical framework is established from authors such as Bakhtin (1997), Beaugrande (1997), Dell'Isola (2007), Dolz (2016), Marcuschi (2005, 2007, 2008), Vygotsky (1984, 2007), among others. The result of the activity has been observed on the extent and in the forms that the motivating texts have incorporated in the production of students through copy, paraphrase, reference etc. With work, we hope to contribute to reflection and teaching practice becoming clearer to the teaching / learning from didactic engineering projects.

**Keywords:** Reading; Writing; Dissertative-argumentative text; Didactic engineering.

\* Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG, atualmente é professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, unidade de Timóteo – claudiaitab@gmail.com

## 1. Introdução

Este trabalho tem como um dos objetivos refletir sobre a engenharia didática em sala de aula na produção de textos por alunos de uma escola técnica federal. Como a prática de produção de texto dissertativo-argumentativo é muito comum aos alunos do terceiro ano, tendo em vista o Exame Nacional do Ensino Médio, que os permite ingressar no ensino superior, identificamos uma obrigação e uma necessidade de que estes alunos demonstrem competências e habilidades bem desenvolvidas nesta fase de escolarização. É notória a influência do exame e do modelo de redação por ele proposto, o tipo textual é o dissertativo-argumentativo e o gênero, por sua consolidação e uso social, pode ser chamado de redação do Enem. Interessa-nos observar, nos textos produzidos pelos alunos, as marcas presentes de suas leituras dos textos motivadores apresentados na proposta de redação. Entendemos que, para isso, o estudante pode lançar mão de citação, paráfrase, alusão, cópia entre as categorias de retomada dos textos fontes. Para organização deste trabalho, propomos três partes: na primeira desenvolvemos os principais conceitos sobre engenharia didática, gêneros textuais, redação do Enem e leitura e intertextualidade. Na segunda parte, apresentamos uma análise de textos produzidos por alunos de terceiro ano de uma escola técnica federal e evidenciando os artifícios usados por eles na retomada de textos lidos para a redação; na terceira parte, apresentamos as conclusões acerca do trabalho realizado com vistas à contribuição para um melhor manejo didático em sala de aula.

## 2. Engenharia didática, texto e gênero textual

Alguns conceitos são importantes no desenvolvimento deste trabalho, especialmente os que tangem à prática da sala de aula e da produção do texto que constituem a própria engenharia didática envolvida.

Dolz (2016) considera a engenharia didática como um campo particular da engenharia das línguas. De acordo com o autor, a engenharia didática objetiva criar tecnicamente as atividades e ações dos alunos para aprender, organizar as ações dos professores e preparar ferramentas capazes de resolver os problemas de ensino da língua. “Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino (p.240).” Além disso, é possível dizer que cabe à engenharia a responsabilidade de elaboração de projetos escolares, de dispositivos, de instrumentos, atividades, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação. Ou seja, ela deve fomentar e facilitar as ações para o sucesso da aprendizagem, como orientar as intervenções dos professores.

Ao conceber as formas de atuação de alunos e professores numa eficaz ação didática e metodológica, é possível pensar que se bem desenvolvida, ela favorece o sucesso da aprendizagem. Em termos práticos, num trabalho com a produção de texto, a abordagem e o modelo empregado interferem no processo de realização da atividade como é o caso do ensino e produção textual para os alunos no ensino médio. Uma didática da língua portuguesa, por exemplo, precisa investigar, apontar os problemas de ensino que aparecem no cotidiano escolar.

O engenheiro deve conhecer bem o seu trabalho e o objeto sobre o qual ele vai atuar para poder agir conforme a necessidade e também refletir, identificando as prováveis causas de insucesso ou falhas no desenvolvimento com vistas à adequada intervenção. Neste processo, Dolz aponta quatro fases da engenharia didática:

A primeira fase consiste na análise prévia do trabalho de concepção. Do ponto de vista linguístico e epistemológico, os objetos de ensino devem ser analisados. Assim, o ensino de um gênero textual, de uma estrutura gramatical ou do vocabulário que se quer abordar em que ser conhecido pelo engenheiro. (...) A segunda fase consiste em conceber um protótipo de dispositivo didático analisando previamente as tarefas que ele pode realizar. Por exemplo, a concepção do protótipo inicial das sequências didáticas exigiu uma análise prévia dos obstáculos dos alunos e um modelo didático do gênero abordado. O protótipo proposto consiste em uma produção inicial para avaliar as capacidades dos alunos, uma série de oficinas e atividades centradas nos obstáculos a superar pelos alunos e uma produção final para avaliar os efeitos do

ensino. A análise as tarefas permite antecipar as estratégias que o aluno pode seguir para resolver os problemas propostos (...). A terceira fase é a da experimentação. Ela pode consistir em uma simples implementação pelo engenheiro didático ou um estudo de caso para ajustar as atividades e as inovações propostas à realidade do terreno, bem como ela pode ser objeto de uma pesquisa maior com uma população de professores mais ampla em vista de sua possível generalização.(...) A quarta e última fase consiste em analisar posteriormente os resultados observados, confrontando as possibilidades antecipadas pela análise prévia com as constatações ocorridas. Isto é a etapa do balanço das vantagens e limites do dispositivo criado. (DOLZ, 2016, p. 243-244)

Estas fases apontadas por Dolz permitem ao professor, na sala de aula, conhecer, aplicar e intervir sobre o objeto de ensino aprendizagem, permitem ainda avaliar os resultados obtidos para posterior intervenção. Vamos apresentar estas fases numa proposta de produção de texto desenvolvida com alunos no terceiro ano. As três primeiras fases forma desenvolvidas para este trabalho, e o balanço do que foi identificado será objeto da discussão feita nas seções posteriores.

Por se tratar de ensino de gênero textual, esse conceito também é necessário. Quando pensamos em texto, pensamos em interação em movimento de quem escreve e de quem lê, que se apropriam desse objeto e fazem uso dele em situações legítimas e socialmente estabelecidas que seja na escola ou fora dela. Compreendemos o texto na perspectiva apresentada e discutida por Beaugrande (1997) “um evento comunicativo no qual convergem ações sociais, cognitivas e linguísticas”.

A noção bakhtiniana de gênero textual ou gênero discursivo foi também amplamente defendida por vários autores (Marcuschi, 2007; Bezerra, 2007) nos últimos anos. Sintetizamos esses conceitos na visão proposta por Bakhtin cujo conceito de gênero discursivo refere-se a todas as produções de linguagem (enunciados) – faladas ou escritas – que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social. Ocorrem de acordo com determinados aspectos sociocomunicativos e apresentam certas formas típicas (estrutura composicional e estilo) que as caracterizam de forma que podem ser reconhecidas e nomeadas pelos participantes da situação de interação. Uma conversa, uma piada, um provérbio, uma entrevista, uma palestra, uma explicação, uma apresentação oral de um trabalho, um interrogatório, um cordel, são alguns exemplos de gêneros discursivos orais. Artigo, carta, requerimento, procuração, notícia, reportagem, propaganda, bilhete, romance, conto, poema, charge, relatório, receita, lista de compra etc. são exemplos de gêneros escritos.

A redação do Enem, texto dissertativo argumentativo, aproxima-se especialmente de gêneros do domínio discursivo jornalístico: artigo de opinião e editorial que são abordados a seguir.

## **2.1 O texto dissertativo-argumentativo modelo: artigo e editorial**

A redação do Enem, vem normalmente designada pelo tipo discursivo e/ou textual: o tipo dissertativo argumentativo. Apesar de ser denominada pelo tipo a redação já se cristalizou, ao longo dos anos como um gênero que se aproxima especialmente de gêneros do domínio discursivo jornalístico: artigo de opinião e editorial. Tais gêneros apresentam características que são pertinentes para a compreensão do gênero proposto pelo Enem. Desta forma tratamos nesta subseção da caracterização desses gêneros textuais.

Dell'Isola (2007) afirma que o *artigo de opinião* é constituído por pessoas que buscam exprimir um ou mais pontos de vista em relação a um tema controverso. Segundo ela, trata-se de um evento comunicativo real veiculado quase sempre em esferas jornalísticas e se utiliza da argumentação para “informar sobre um assunto e de comentar sobre o tema informado, a partir de determinada fundamentação.” (DELL'ISOLA, 2007, p. 54). Köche et al. (2010, p.33-34) e Bräkling (2002, p. 226-227) apontam para o fato de que o artigo utiliza da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa, buscando influenciar o outro e mudando seus valores por



meio da argumentação a favor de uma posição e de refutação de possíveis opiniões divergentes. Segundo Rodrigues (2005, p. 172) a valorização social e profissional do articulista confere credibilidade a sua fala, elevando-o à posição de “articulista” de um ponto de vista autorizado, de formador de opinião. A sua opinião é de relevância social tanto para o jornal como para o público leitor. “Ele é um autor da elite, pois é um leitor selecionado e autorizado pela empresa jornalística para assumir a palavra; está, portanto, em uma relação de superioridade, em uma situação de interação vertical.” Por outro lado, embora seja uma autoridade, faz uso de outras vozes para validar seu posicionamento.

É possível dizer que o artigo de opinião aborda um tema, normalmente, de ordem social, econômica, política ou cultural. Esses temas são relevantes para os leitores e pertencem à ordem do argumentar, visto que o articulista posiciona-se frente a um assunto controverso, podendo defendê-lo ou não. Segundo Köche et al. (2010, p.33-34), o processo interativo se mantém pela elaboração de um ponto de vista. Nesse viés, Rodrigues (2005, p. 174) nesse gênero, o que mais interessa é a sua análise e a posição do autor frente àquilo que expõe, em virtude da apresentação dos acontecimentos em si. Para ela, o artigo mostra, com a textualização do acontecimento motivador, “a sua dupla orientação: constitui como uma reação-resposta a esses enunciados da atualidade (o já-dito) e busca a reação-resposta ativa do seu interlocutor” (RODRIGUES, 2005, p. 173).

Conforme Kaufman e Rodriguez (1995, p. 27-28) o artigo constitui-se de comentários, avaliações, expectativas a respeito de um tema da atualidade que, por sua transcendência, no plano nacional ou internacional, merece ser objeto de debate. As autoras ainda afirmam que, embora os artigos possam se organizar em distintas superestruturas, normalmente, se estruturam em uma linha argumentativa. Reiterando essa afirmação, Köche et al. afirmam que a tipologia textual constituinte desse gênero é a dissertativa. Isto é, cada parágrafo, normalmente, se constitui de um argumento que sustenta a conclusão geral.

Evidencia-se a dialogicidade no processo de produção: o autor coloca-se no lugar do leitor e antevê suas posições para poder refutá-las. Ou seja, ele justifica suas afirmações, tendo em vista possíveis questões ou conclusões contrárias, suscitada pelo destinatário (KÖCHE et al., 2010, p. 44).

Ao produzir o artigo, o seu autor pode fazer uso de uma linguagem tanto cuidada, quanto comum. A sua escolha será determinada pelo público a que se destina o texto.

O *editorial* pode ser concebido na mesma perspectiva do artigo de opinião. É um gênero de tipologia dissertativo-argumentativa que, segundo Dell’Isola (2007, p. 50), se caracteriza por ser opinativo; no entanto, apenas serve de mediador para revelar o ponto de vista da instituição, da empresa, do veículo de comunicação; inclusive é publicado sem assinatura, com pouquíssimas exceções. Como diz Melo (1985, p. 79), diferentemente dos outros autores de gêneros opinativos, que assumem a autoria e responsabilidade do texto escrito por eles, no editorial, a responsabilidade é da instituição que o autor representa.

Esse gênero, normalmente, aborda temas polêmicos presentes na mesma edição ou em números anteriores, a pauta do momento, os assuntos da semana; assuntos de maior repercussão do momento. Ocupa um espaço já especificado pela revista ou jornal, quase sempre nas primeiras folhas. O editorialista procura se adequar aos valores assumidos pelo órgão a que representa. Conforme Russo (2004, p. 22-23), os principais jornais do país produzem textos desse gênero. Quase sempre abordam política, economia e temas internacionais.

Quanto ao seu propósito comunicativo, Köche et al. (2010, p. 60) afirmam que o autor desse gênero defende um posicionamento diante dos fatos do dia a dia, num espaço repleto de contradições, e ainda promove conciliação entre os interesses de diferentes leitores. Isso implica dizer que, além de atender aos interesses do jornal ou revista a quem representa, ele precisa avaliar o resultado de seu trabalho nos seus leitores. Nesse sentido, o editorial, necessariamente, precisa posicionar-se, pois sua função primeira é aconselhar e dirigir opiniões dos leitores.

Dell'Isola (2007, p. 5) afirma que, além de opinar, o editorial também analisa, clarifica, expõe, interpreta e traz à luz pontos obscuros, entre outras funções, assim como o artigo de opinião. De acordo com a autora, de todas as estruturas dos gêneros do discurso jornalístico, esta talvez seja a mais rígida e ao mesmo tempo simples. Seu título busca seduzir o leitor. Na introdução, inicia com uma frase de efeito para fazer com que o leitor se sinta motivado a ler o assunto abordado; interpreta os fatos e os sustenta por meio de argumentos, conduzindo o leitor à sua opinião. A revista ou o jornal, por meio de argumentos do editorialista, tenta legitimar sua opinião, buscando a adesão do leitor à sua opinião, pertencendo assim, a ordem do argumentar.

Para Dell'Isola (2007, p. 50), e de modo semelhante também para Köche (2010) e Melo (1985), os editoriais variam. Essa variação pode ser observada em relação à morfologia: alguns se inserem na página opinativa, formatação especial de um jornal; uns apresentam comentários atuais; outros, comentários críticos; há ainda aqueles que advertem o leitor de algo que é importante ser lembrado. Tudo isso em um espaço predeterminado, de pouca extensão, porque os espaços são pagos e são caros. Quanto ao conteúdo, eles podem ser 1. Informativo – quando procuram esclarecer fatos, ideias ou situações aos leitores; 2. Normativo – quando procuram convencer o leitor a fazer o que querem; 3. Ilustrativo- quando buscam trazer maiores conhecimentos ao leitor, buscam ensinar algo. Seu estilo pode adequar-se às situações, buscando alcançar racionalmente o leitor ou buscando sensibilizá-lo. O editorial pode variar, ainda, de acordo com a natureza. Pode ser: a. promocional (quando acompanhar regularmente todos os acontecimentos e fatos atuais.) b. circunstancial – eventualmente para estabilizar e mostrar apreço sobre prováveis sucessos, circunstâncias ou posicionamento.) c. polêmico (eminentemente doutrinário) ele não se limita a opinar, clarificar fatos obscuros, analisar, interpretar, entre outros. A impessoalidade é uma característica peculiar desse gênero em sua transição jornalística que deixou de ser uma instituição familiar para ser organização complexa.

A partir do conhecimento da organização dos textos dissertativos argumentativos artigo e editorial, o que podemos esperar e encontrar na redação do Enem? Esse gênero será tratado a seguir.

### **2.1.1 O Enem e o texto na prova de redação – um modelo**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi institucionalizado em 1998, desde então os estudantes brasileiros são submetidos às provas de diversas áreas de conhecimento com vistas ao ingresso no ensino superior. O exame se constitui de uma redação e de quatro provas objetivas, que abrangem as várias áreas de conhecimento que integram o currículo do Ensino Médio. Dentre estas provas, destaca-se a redação cujo valor de mil pontos torna-se imprescindível a um resultado satisfatório para o sucesso do estudante no desempenho geral. A redação é assim descrita no manual de capacitação de avaliadores:

A prova de redação visa à avaliação dos conhecimentos na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao fim do ensino médio. A redação deve organizar-se na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, acerca de um tema de ordem social, científica, cultural ou política. A operacionalização do ENEM, no que tange à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais precisamente à prova de redação, deve manter o caráter de interatividade e de diálogo constante e privilegiar a construção de significados (Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2015, p.3).

A concepção de linguagem declarada nos documentos oficiais do Enem a traduzem como interação e produção de sentido, ou seja, pode ser vista como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. Para isso, retoma os pensamentos de Bakhtin a quem faz referência. A modalidade de língua priorizada no exame é a urbana de prestígio, assim

a abordagem da língua urbana de prestígio deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela no

contexto das legitimações sociais. Valoriza-se no ENEM determinada manifestação — a modalidade escrita formal do português contemporâneo — porque socialmente ela representa grupos sociais que autorizam sua legitimidade como a língua da ciência e da cultura letrada (Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2015, p.3).

A textualidade é elemento constituidor ao longo da produção para que a redação seja considerada texto. O exame prioriza as várias competências linguísticas na dimensão textual. O que sugere levar em conta o desempenho linguístico do participante no que tange às habilidades de demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para seleção, organização e interpretação de informações, estruturando-as em um texto dissertativo-argumentativo, no qual se constituem entidades significativas. O que se ressalta é que por meio da tessitura textual, nota-se a relação própria existente entre linguagem, mundo e práticas sociais. Os mecanismos de coesão e coerência ganham relevância na construção textual, o padrão dissertativo-argumentativo é defendido por se distinguir dos tipos narrativo, injuntivo, descritivo, por apresentar e defender uma ideia, uma posição, um ponto de vista, “o texto é argumentativo porque o objetivo é a defesa, por meio de argumentos convincentes, de uma ideia ou opinião; e dissertativo porque se estrutura sob a forma dissertativa — proposição, argumentação e conclusão.” (BRASIL, MEC, 2015, p.7).

Valoriza-se no exame a construção de uma proposição consistente, de argumentação que lança mão de diversificadas fontes e de conclusão que retoma a tese, mas também apresenta solução para o problema discutido. É importante considerar os movimentos de descrever, expor, relatar, conceituar e definir são formas de linguagem que caracterizam o tipo textual dissertativo-argumentativo. Além disso, espera-se que o estudante consiga evitar que as ideias sejam vinculadas pessoal ou subjetivamente ao autor, mas procurar apresentá-las como pertencentes a todos.

## **2.2 Marcas de apropriação e retomada de texto motivador**

Ao produzir a redação o aluno deve estar atento aos textos que servem de subsídio para produção do texto. Geralmente o enunciado da prova pede que o aluno parta da leitura dos textos presentes na proposta para a escrita. E nesse processo, os textos motivadores não podem ser copiados, pois isso levaria à minimização da nota, uma vez que a cópia é descontada enquanto a paráfrase recebe nota baixa, o máximo alcançado é o nível dois num universo de cinco níveis em que o cinco é o máximo.

Para tratar da apropriação e retomada de texto, podemos buscar o conceito de intertextualidade. Grosso modo, ela ocorre quando há uma referência explícita ou implícita de um texto em outro. Também pode ocorrer com outras formas além do texto, música, pintura, filme, novela etc. Toda vez que uma obra fizer alusão à outra ocorre a intertextualidade.

No tocante à intertextualidade, ela pode ser implícita ou explícita. De acordo com Koch (2004, p. 146) ela será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, como acontece nas citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções, na argumentação por recurso à autoridade, bem como, em se tratando de situações de interação face a face, nas retomadas do texto do parceiro, para encadear sobre ele ou contraditá-lo.

A intertextualidade, ainda de acordo com Koch, será implícita quando se introduz no texto intertexto alheio, sem qualquer menção da fonte, com o objetivo que de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de colocá-lo em questão, para ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário (valores de captação e subversão respectivamente de acordo com Gresillon e Maingueneau apud Koch, 2004). Na primeira opção, verificam-se paráfrases, mais ou menos próximas do texto-fonte; na segunda opção, estão incluídas paródias e/ou enunciados irônicos, apropriações, formulações de tipo concessivo, entre outras (KOCH, 2004, p. 146).

Dessa forma, na intertextualidade pesquisada para este trabalho consideramos, os sete tipos a seguir:

1. Epígrafe: trata-se de um texto inicial, que objetiva abrir uma narrativa. É, assim, um registro inicial usado como orientação do discurso central, de certa forma, é capaz de resumir e dar forma à filosofia do escritor. A palavra ‘epígrafe’ origina-se do grego e pode ser traduzida aproximadamente como ‘escrita na posição superior’.
2. Citação: é a referência a direta e identificada do discurso de outro usada no meio de um texto, convencionalmente de vir escrita entre aspas e acompanhada da autoria.
3. Tradução: esta intertextualidade é a adaptação de um texto composto em outro idioma à língua falada no país onde a obra é traduzida.
4. Pastiche: há uma união de diversos conteúdos e o resultado é uma colcha de retalhos. Não é difícil de compreender: este recurso ocorre quando se realiza a combinação de um determinado texto com um ou mais discursos.
5. Referência e Alusão: não se indica abertamente o evento em foco, faz-se uma insinuação por meio de qualidades menos importantes ou alegóricas, ou seja, é dar-se a entender sem falar abertamente.
6. Paráfrase: ocorre quando se reinventa um texto pré-existente, com instrumentos apropriados, fazendo-se a manutenção da filosofia, do sentido original do texto fonte. O termo provém do grego “para-phrasis”, que tem o sentido de reproduzir uma frase. Ou seja, usa-se outros termos para dizer o mesmo.
7. Paródia: quando se apodera de um discurso alheio e, ao invés de manter o sentido original, faz-se-lhe oposição discreta ou explicitamente. O discurso prévio pode ser adulterado, desvirtuado, subvertido, seja por desejar criticá-lo ou por querer tecer uma ironia.

Nos textos produzidos pelos alunos, buscamos identificar quais mecanismos de intertextualidade com o textos motivadores, os alunos mais usam e se o fazem de maneira explícita ou implícita. A hipótese é a de que são usadas as principais categorias explícitas: citação, referência/alusão e a implícita, paráfrase.

### **3. A produção dos alunos – metodologia**

A produção de texto, foi desenvolvida em sala de aula com uma turma de alunos do terceiro ano de um curso técnico de uma escola federal, foram em média 24 alunos e duas propostas de produção de texto dissertativo-argumentativo que seguia os moldes do ENEM. O total de textos foi considerado em função dos participantes que fizeram as duas propostas voluntariamente. Para este trabalho, analisamos o total de quarenta e quatro textos. Na primeira produção, quanto na segunda os alunos, receberam a proposta em sala de aula, leram-na e escreveram seus textos em dois módulos-aula de cinquenta minutos. As propostas fazem parte da rotina prevista para produção ao longo do ano.

O primeiro texto a ser produzido deveria desenvolver a temática da “Juventude”(anexo 1) nos moldes da redação do ENEM, para isso, foram apresentados quatro textos motivadores: três fragmentos de artigo, em dois deles com a infográficos, e um artigo de opinião completo.

O segundo texto a ser produzido partiu de uma proposta de segunda aplicação do ENEM 2014, a temática a ser desenvolvida foi o fenômeno dos “Rolezinhos”(anexo 2), para isso três textos motivadores constam da proposta: dois fragmentos de artigos e uma charge.

A atividade aplicada buscou seguir as fases da engenharia didática proposta por Dolz (2016): Primeira fase: Buscamos conhecer o modelo, analisá-lo para efetiva produção.

Segunda fase: Planejamento para desenvolver em sala de aula o gênero redação modelo ENEM, cuja concepção teórica de linguagem é a interação, o texto segue os moldes padrão previsto para o gênero e a modalidade de registro de linguagem é a urbana de prestígio. Ou seja, o estudante conhece as

bases do texto dissertativo-argumentativo. O modelo foi uma sequência didática curta, em que é pensada a partir da leitura de textos dissertativos-argumentativos e textos motivadores. O gênero é apresentado aos alunos.

Terceira fase: O texto é produzido em sala e, posteriormente, devolvido ao estudante para reformulação e reescrita com vistas a melhorar o produto entregue em uma segunda versão. Esta não será contemplada neste artigo, pois o foco do trabalho incide sobre os mecanismos de intertextualidade usados na primeira versão

Quarta fase: os textos produzidos são avaliados buscando –se observar a ocorrência de intertextualidade e principais tipos usados pelos alunos na apropriação dos textos motivadores. Nesta fase, buscamos identificar nos texto as apropriações ou intertextualidade produzidas, para isso usamos a parte o quadro de análise a seguir.

**Quadro1 : Modelo de quadro de análise -Tipos de intertextualidades**

Texto / intertextualidade	Explícita			Implícita	
	Cita	Alude	Copia	Paráfrase	Paródia

Fonte: Dados produzidos para esta pesquisa pela autora

Após computados os dados ou tipos encontrados, apresentamos em gráficos e procedemos a análise. As análises são demonstradas na seção a seguir.

#### 4. Os textos produzidos e a retomada dos textos motivadores

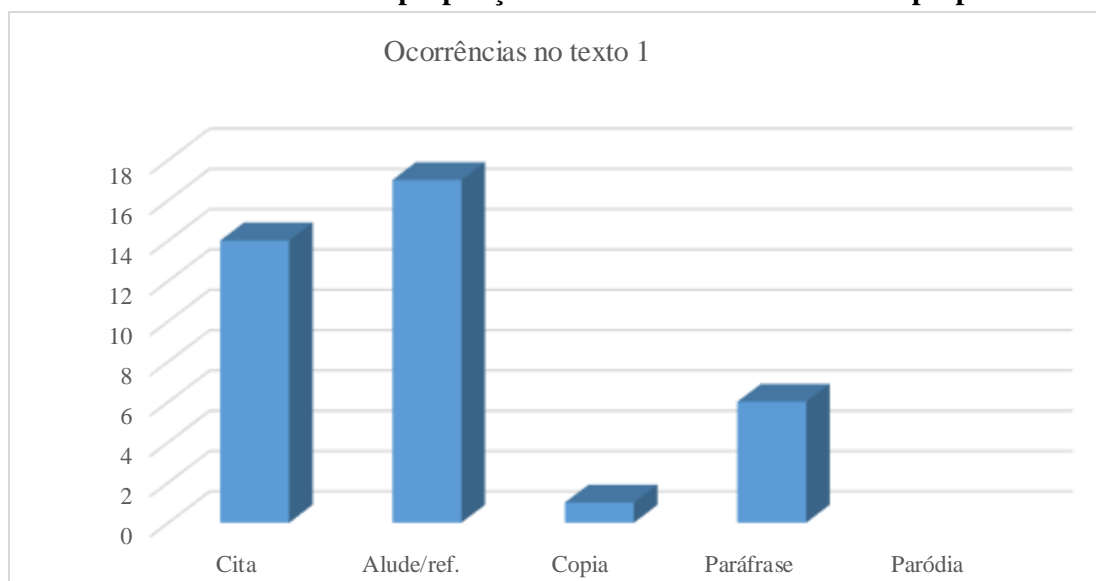
A primeira produção contou com a participação de vinte textos produzidos em sala de aula, os alunos leram a proposta e, em seguida procederam a escrita. Dos vinte textos produzidos observamos que

**Quadro 2 : Tipos de intertextualidades – “Juventude”**

Texto / intertextualidade	Explícita			Implícita	
	Cita	Alude/ref.	Copia	Paráfrase	Paródia
<b>Total textos</b>	14	17	1	6	0
<b>Total ocorrências</b>	15	26	1	6	0

Fonte: Dados produzidos para esta pesquisa pela autora

Na proposta de redação 1 sobre “Juventude”, os números que mais se destacam são: em quatorze textos (70%) há a apropriação dos textos motivadores por meio citação, com dezessete ocorrências. Em quinze textos (75 %) há intertextualidade por meio de alusão/referência em vinte e seis ocorrências. Em um texto (5%) há cópia literal e, em seis textos (30%) com uma ocorrência em cada percebe-se o uso da paráfrase. Observando-se esses números em um gráfico temos:

**Gráfico 1: Apropriações dos textos motivadores na proposta 1**

O maior percentual é encontrado nos textos que usam a *alusão/referenciação*, seguido da citação e paráfrase. Em função da temática, dos tipos de textos motivadores disponibilizados, o processo de apropriação ou de intertextualidade se altera. Se consideramos a avaliação do ENEM, é um dado positivo a alusão sendo mais usada, haja vista que a paráfrase é descontada do texto .

Na primeira redação produzida, houve significativo uso de *citação*, o que provavelmente se dá devido à presença de dados numéricos sobre a juventude nos textos de referência. Nesses, há dois infográficos que são base dos dados encontrados nas citações.

Na segunda proposta, cuja temática foi o fenômeno dos “Rolezinhos”, redação do ENEM 2014, em segunda chamada. Nessa atividade, vinte quatro textos foram produzidos. Nos quais observamos o quadro 3 a seguir.

**Quadro 3 : Tipos de intertextualidades – “Rolezinho”**

Texto intertextualidade /	Explícita			Implícita	
	Cita	Alude/ref.	Cópia	Paráfrase	Paródia
<b>Total textos</b>	<b>02</b>	<b>17</b>	<b>01</b>	<b>18</b>	<b>0</b>
<b>Total ocorrências</b>	<b>03</b>	<b>28</b>	<b>01</b>	<b>26</b>	<b>0</b>
<b>Outros</b>	1 Epígrafe 4 Citações de argumento de autoridade				

Fonte: Dados produzidos para esta pesquisa pela autora

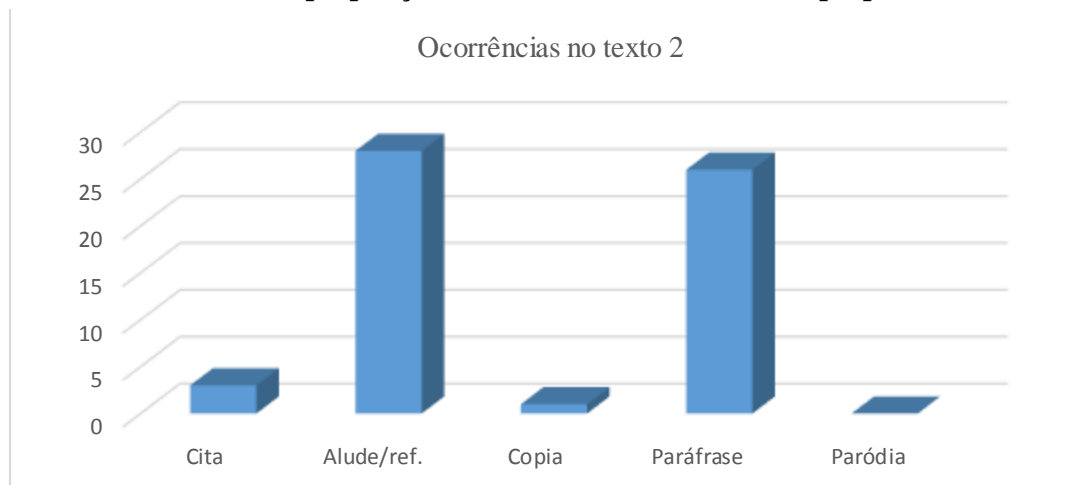
Na proposta de redação 2 sobre o “rolezinho”, os números que mais se destacam são:

Dezoito alunos (75%) fazem a apropriação do textos motivadores por meio de paráfrase de partes do texto motivador, num total de vinte e quatro ocorrências. Dezessete alunos (71%) fazem a intertextualidade por meio de alusão e/ou referência aos dados e informações num total de vinte e oito ocorrências. Três alunos (12,5%) fazem citação explícita do texto fonte e um aluno (4,1%) faz cópia de trechos dos texto motivadores.

Houve em uma redação a ocorrência de intertextualidade por meio de epígrafe, de outro texto diferente dos motivadores, parte de letra de uma canção popular brasileira. Houve ainda em um texto, a ocorrência de citação de quatro argumento de autoridade, para além do texto motivador.

Observando-se esses números em um gráfico temos:

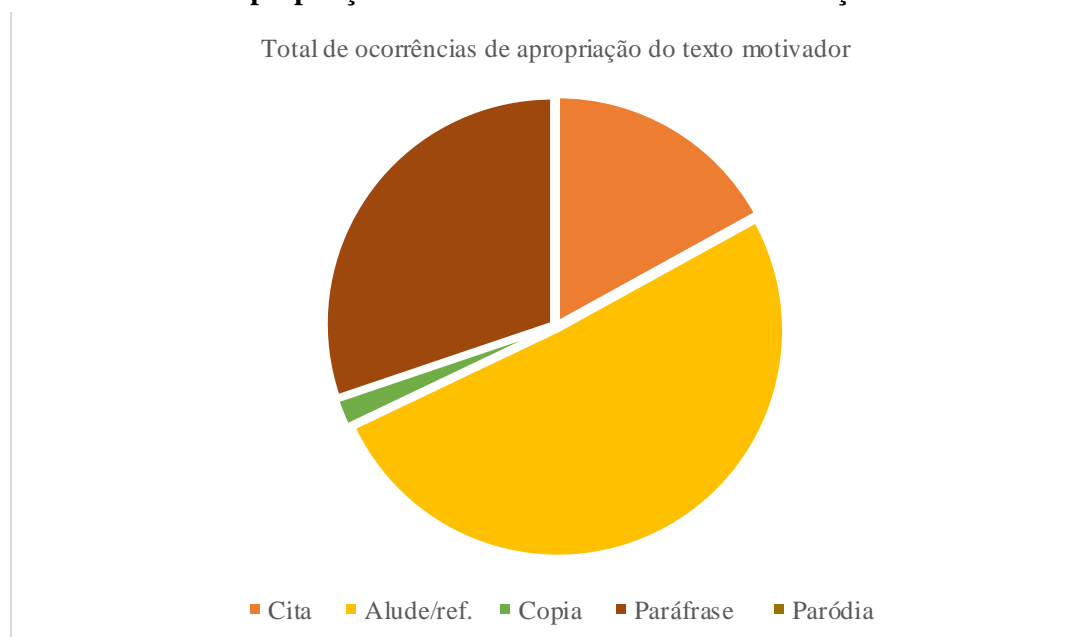
**Gráfico 2: Apropriações dos textos motivadores na proposta 2**



O maior percentual é encontrado novamente nos textos que usam a alusão/referenciação em número de ocorrências, seguido da paráfrase e citação. Diferentemente do que ocorreu com a primeira redação a paráfrase é mais recorrente do que a citação neste caso. O que pode redundar em desvantagem para o estudante considerando a posição que o ENEM assume em relação a este tipo de apropriação do texto motivador, ou seja, a pontuação máxima atribuída à paráfrase gira em torno do segundo nível de avaliação da redação, que varia até cinco níveis crescentes de pontuação. Além disso, o uso constante de paráfrase pode revelar que redator está muito preso aos textos motivadores e que possui pouco conhecimento prévio acerca do tema proposto.

Quando computados os dados totais verificamos o gráfico 3 a seguir.

**Gráfico 3: Apropriações dos textos motivadores nas redações do 3º ano**



Os dados revelam que, entre os alunos pesquisados, a maior parte usa o mecanismo de alusão e referência ao tema, seguido de paráfrase e citação. Em seguida, em número pouco significativo, aparece a cópia. Não se registra ocorrência de paródia.

Os dados são positivos no que tange ao que se espera do estudante, quando não copiam ou usam menos a paráfrase, uma vez que no exame, é valorizada a construção de uma proposição consistente, de argumentação que lança mão de diversificadas fontes. No entanto, quando a paráfrase aparece em segunda colocação, nota-se que há um trabalho a ser desenvolvido nas aulas a fim de que estes alunos aprendam a lançar mão de outras formas de apropriação do discurso, do interdiscurso.

Foi ainda relevante perceber que a escolha de textos com mais ou menos elementos numéricos e dados estatísticos bem como de textos apenas discursivos interferem no tipo de mecanismo intertextual escolhido pelo aluno.

Ocorrências, que não foram foco deste trabalho, cujo foco foi a apropriação dos textos motivadores presentes na proposta de redação estilo ENEM, sugeriram: a epígrafe e a citação de argumento de autoridade. O uso de tais mecanismos sugere mais conhecimento prévio e capacidade de correlacionar o discurso de outras fontes ao tema proposto, o que Rodrigues (2005) sugere como a capacidade de fazer uso de outras vozes para validar seu posicionamento. Essa é uma competência extremamente pertinente à redação do exame e à proficiência linguística em geral.

## 5. Conclusões

As aulas de redação no Ensino Médio devem preparar os estudantes para o desenvolvimento amplo da competência linguística nas várias modalidades e usos. O conceito de letramento seria apropriado neste sentido por considerar o desenvolvimento pleno, a apropriação da linguagem e seu uso efetivo em situações sociais.

Ao iniciar este trabalho, buscamos perceber como os estudantes se apropriam do discurso ou do texto alheio em situação real de produção de texto, como preparação para o uso efetivo e legitimado que é o exame ao qual inevitavelmente, os que almejam se inserir no ensino superior brasileiro, devem se submeter. Houve assim, a identificação de que ao escreverem a redação no modelo do exame ENEM, os estudantes caminham para a autonomia e percepção das habilidades desejadas ao não se prenderem à transcrição literal do texto, ocorrência mínima.

Observa-se, ainda, com o uso da categoria da alusão / referência temática, o texto produzido retoma explicitamente o texto, as ideias de outro. Essa capacidade de fazer a intertextualidade revela que um bom percurso de aprendizagem de linguagem já foi trilhado, contudo resta ainda notar que há mais a ser feito, haja vista a significativa proporção de textos em que a paráfrase surge. O desafio é que esses estudantes ampliem seu conhecimento prévio e conheçam as demais formas de fazer a intertextualidade de modo a enriquecer seu próprio texto.

As poucas ocorrências de epígrafe e de discurso de autoridade mostram que o caminho está posto e que pode ser ampliado na perspectiva de formar leitores e produtores de texto que o fazem com competência, que apresentem o espírito crítico e que manejem bem os mecanismos linguísticos necessários. A mediação da aprendizagem (Vygotsky, 2007) pode e deve ser feita de maneira a permitir que o nível que se apresenta avance para o posterior numa construção ativa de sujeitos produtores e recursos.



## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for a Science of Text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society**. Norwood, Ablex, 1997.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL/MEC. **Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2015**.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Pèret. **Retextualização de Gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**, vol.32, no.1, São Paulo jan./abr. 2016.(237-260). Disponível <<<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>>>, acesso em 01/03/2016.
- KAUFMAN, Ana María; RODRIGUEZ, María Helena. **Escola, leitura e Produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOCH, Ingedore Vilaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: Gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de Texto: Algumas reflexões. BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **O livro didático de português: Múltiplos Olhares**. 3ed. – Rio de Janeiro, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 163
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de Gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MELLO, Vera Helena Dente. **Trabalhando com a gramática no gênero textual carta do leitor: uma abordagem enunciativa**. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/131.Pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2011.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do Discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. São Paulo: Parábola, 2005.
- SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

## ANEXOS

### Anexo 1 : Proposta 1

#### PR- JUVENTUDE

Aulas:

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Eis que já nasceram as gerações futuras: interfaces entre mudanças climáticas, segurança econômica e participação política”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

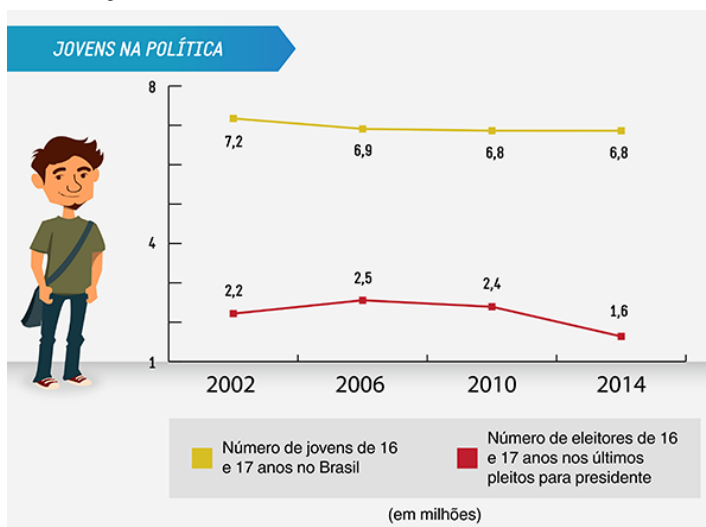
#### Texto 1: Número de jovens cai e de idosos aumenta nas eleições deste ano

Segundo dados divulgados no fim de julho pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), 1,638 milhão de eleitores têm 16 e 17 anos, o equivalente a 23,8% da população nessa faixa etária. A proporção é a menor dos três últimos pleitos federais. Em 2002, esse percentual alcançava 28,7%. Nas eleições de 2006, foi 36,9%. No pleito de 2010, ficou em 34,8%.

Para o presidente do TSE, ministro Dias Tofoli, essa redução se deve, entre outros pontos, ao envelhecimento da população. Perguntado sobre a possibilidade de um desinteresse do eleitorado mais jovem em relação à política, o ministro disse que essa análise não é da responsabilidade do tribunal. “Isso quem tem de responder são os pesquisadores e a imprensa”, limitou-se.

RICHARD, Ivan. *Número de jovens cai e de idosos aumenta nas eleições deste ano*. Agência Brasil.

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-07/numero-de-jovens-cai-e-de-idosos-aumenta-nas-eleicoes-deste-ano>. Acesso em 22/06/2016. Adaptado.



Texto 2: Um ano depois que o país registrou algumas de suas maiores mobilizações de rua da história o número de jovens eleitores registrados para votar caiu. O número de jovens eleitores, com 16 anos, caiu de 900 mil em 2010 para 480 mil este ano.

Os dados do TSE mostram que o eleitorado está envelhecendo, enquanto jovens perdem participação, pessoas com idades acima de 35 anos ganham espaço. A faixa etária predominante em 2014 é a de eleitores com idade entre 45 e 49 anos, com 23,66% do total. Em 2010 a concentração era na faixa dos jovens adultos, com idade entre 25 e 34 anos. Os idosos com mais de 60 anos aumentaram a participação em relação às últimas eleições presidenciais. Hoje são 17,1% do eleitorado contra 15,29% em 2010. O presidente do TSE, ministro Dias Toffoli, explicou que isso é o reflexo do envelhecimento da população como um todo. “A cada eleição, diminuirá o número de eleitores em faixas etárias mais baixas em relação às mais altas”, disse, em entrevista.

Faixa etária	2008	2010	2012	2014
Inválida	0,000	0,000	0,000	0,005
16 anos	1,120	0,901	1,158	0,480
17 anos	1,804	1,491	1,756	1,159
18 a 20 anos	9,110	8,845	8,869	8,802
21 a 24 anos	13,307	13,492	13,050	12,604
25 a 34 anos	31,656	32,790	33,320	33,269
35 a 44 anos	26,070	26,762	27,496	28,416
45 a 59 anos	28,716	30,753	32,416	33,791
60 a 69 anos	10,472	11,374	12,421	13,472
70 a 79 anos	5,740	6,240	6,593	7,021
Superior a 79 anos	2,610	3,155	3,566	3,804

PARISSI, Pedro. *Pela 1ª vez, eleitores com ensino superior ultrapassam analfabetos*. Laboratório de Demografia e

Estudos Populacionais | UFJF. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ladem/2014/10/26/pela-1a-vez-eleitores-com-ensino-superior-ultrapassam-analfabetos/>. Acesso em: 21/06/2016. Adaptado.

### **Texto 3: Marcelo Neri: “Após a crise política e econômica, já antevemos a crise social”**

Para quebrar a tendência de deterioração do bem-estar no Brasil, Marcelo Neri defende insistentemente a preservação do Bolsa Família, mas reivindica uma reforma da Previdência, que Dilma Rousseff chegou a sugerir como prioritária, mas que sofre resistência dura, entre outras forças, do PT e de sindicatos. “Os jovens no Brasil ainda não perceberam que a grande causa deles é a reforma da Previdência. São eles que vão pagar a conta, vão contribuir mais e receber menos. O Brasil tem um gasto na Previdência equivalente os países ricos e mais velhos, parecido com os países europeus, mas nossa população está envelhecendo e as regras constituídas são preservadas. Se você não começa a mexer nelas, vamos perder a capacidade de fazer opções de política”.

Marcelo Neri. *Economista da FGV, ex-ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos e ex-presidente do Ipea.*

MARTÍN, María. Marcelo Neri: “Após a crise política e econômica, já antevemos a crise social”.

Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/05/economia/1459884081\\_486535.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/05/economia/1459884081_486535.html).

Acesso em: 27/04/2016. Fragmento.

### **Texto 4: Ser jovem hoje é pior do que antes, e pode piorar**

Jean Pisani-Ferry | Especial para o Project Syndicate, em Paris | 06/02/2016 | 02h00

- Se formos considerar alguns dos principais desafios atuais —entre os quais a mudança do clima, a dívida pública e o mercado de trabalho—, uma conclusão óbvia emergirá: ser jovem hoje é relativamente pior do que era há um quarto de século. No entanto, na maioria dos países, a dimensão geracional é notável pela ausência, no debate político. Cinquenta anos atrás, as pessoas falavam com frequência, e falavam alto, do "conflito de gerações". Hoje, esse conflito se tornou invisível. Isso é ruim para os jovens, para a democracia e para a justiça social.
- Vamos começar pela mudança no clima. Consequências graves surgirão dentro de apenas 50 anos. Qualquer pessoa que tenha mais de 60 anos hoje mal perceberá a diferença. Mas o destino da maioria dos cidadãos que hoje tenham menos de 30 anos será afetado de maneira fundamental. Com o tempo, o prazo adicional para ação obtido pelas gerações mais velhas terá de ser pago pelas mais novas. Considere a dívida, a seguir. Desde 1990, a dívida pública cresceu em cerca de 40% do Produto Interno Bruto (PIB) na União Europeia e nos Estados Unidos (e muito mais no Japão). Dadas as taxas de juro quase zero, o arrasto que isso acarreta para as rendas é quase zero, por enquanto; mas, porque a inflação virtualmente inexistente e o crescimento é anêmico, houve uma estabilização no endividamento. Com isso, a redução de dívidas demorará mais do que se imaginava depois da crise financeira mundial, o que privará as gerações futuras do espaço fiscal de que necessitariam para investir em ações quanto ao clima ou na contenção de ameaças à segurança.
- 33 Os futuros aposentados representam outra forma de dívida. Os sistemas de repartição (*pay as you go*) em vigor em muitos países são gigantescos esquemas de transferência intergeracional. É fato que todos contribuem enquanto estão trabalhando, e todos se tomam beneficiários na aposentadoria. Em um estado estático ideal, os regimes de aposentadoria não redistribuiriam renda de faixa etária a faixa etária. Como dizem os especialistas, esses regimes seriam neutros do ponto de vista geracional.
- 36 Por fim, considere o mercado de trabalho. Ao longo dos 10 últimos anos, as condições pioraram consideravelmente para os novos ingressantes, em muitos países. O número de jovens classificados como "nem empregados e nem estudando ou em treinamento" (NEET) é de 10,2 milhões nos Estados Unidos e de 14 milhões na União Europeia. Além disso, muitas das pessoas que ingressaram recentemente no mercado de trabalho vêm sofrendo de baixa segurança no emprego e de períodos repetidos de desemprego. Na Europa continental, especialmente, os trabalhadores jovens são os primeiros a sofrer durante as desacelerações econômicas.
- 39 As tendências atuais são claramente insustentáveis, em termos políticos e sociais. O que é incerto é quando e como os jovens reconhecerão esse fato e se farão ouvir.
- 42 *Jean Pisani-Ferry é professor da Escola Hertie de Administração Pública, em Berlim, e no momento é comissário geral da France-Stratégie, uma instituição de consultoria política em Paris.*
- 45
- 48
- 51
- 54
- 57
- 60

PISANI-FERRY, Jean. *Ser jovem hoje é pior do que antes, e pode piorar*. Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/mercado/2016/02/1737445-o-lado-politico-da-juventude-e-da-velhice.shtml?cmpid=newsfolha>.

Acesso em 06/02/2016. Adaptado.

### **Texto 5: The man who studies the spread of ignorance**

HOW DO PEOPLE OR COMPANIES WITH INTERESTS SPREAD IGNORANCE AND OBFUSCATE KNOWLEDGE?

3 In 1979, a secret memo from the tobacco industry was revealed to the public. Called the Smoking and Health Proposal, and written a decade earlier by the Brown & Williamson tobacco company, it revealed many of the tactics employed by big tobacco to counter “anti-cigarette forces”.

9 In one of the paper’s most revealing sections, it looks at how to market cigarettes to the mass public: “Doubt is our product since it is the best means of competing with the ‘body of fact’ that exists in the mind of the general public. It is also the means of establishing a controversy.”

15 This revelation piqued the interest of Robert Proctor, a science historian from Stanford University, who started delving into the practices of tobacco firms and how they had spread confusion about whether smoking caused cancer.

21 Proctor had found that the cigarette industry did not want consumers to know the harms of its product, and it spent billions obscuring the facts of the health effects of smoking. This search led him to create a word for the study of deliberate propagation of ignorance: agnotology.

27 It comes from agnosis, the neoclassical Greek word for ignorance or ‘not knowing’, and ontology, the branch of metaphysics which deals with the nature of being. Agnotology is the study of wilful acts to spread confusion and deceit, usually to sell a product or win favour.

33 “I was exploring how powerful industries could promote ignorance to sell their wares. Ignorance is power... and agnotology is about the deliberate creation of ignorance.

36 Proctor says. “Ignorance is not just the not-yet-known, it’s also a political ploy, a deliberate creation by powerful agents who want you ‘not to know’.”

39 **Balancing act**

Proctor explains that ignorance can often be propagated under the guise of balanced debate. For example, the common idea that there will always be two opposing views does not always result in a rational conclusion. This was behind how tobacco firms used science to make their products look harmless, and is used today by climate change deniers to argue against the scientific evidence.

48 “This ‘balance routine’ has allowed the cigarette men, or climate deniers today, to claim that there are two

51 sides to every story, that ‘experts disagree’ – creating a false picture of the truth, hence ignorance.”

**A new era of ignorance**

54 “We live in a world of radical ignorance, and the marvel is that any kind of truth cuts through the noise,” says Proctor. Even though knowledge is ‘accessible’, it does not mean it is accessed, he warns.

57 “Although for most things this is trivial – like, for example, the boiling point of mercury – but for bigger questions of political and philosophical import, the knowledge people have often comes from faith or tradition, or propaganda, more than anywhere else.”

63 Proctor found that ignorance spreads when firstly, many people do not understand a concept or fact and secondly, when special interest groups – like a commercial firm or a political group – then work hard to create confusion about an issue. In the case of ignorance about tobacco and climate change, a scientifically illiterate society will probably be more susceptible to the tactics used by those wishing to confuse and cloud the truth.

72 Consider climate change as an example. “The fight is not just over the existence of climate change, it’s over whether God has created the Earth for us to exploit, whether government has the right to regulate industry, whether environmentalists should be empowered, and so on. It’s not just about the facts, it’s about what is imagined to flow from and into such facts,” says Proctor.

**Making up our own minds**

81 Another academic studying ignorance is David Dunning, from Cornell University. Dunning warns that the internet is helping propagate ignorance – it is a place where everyone has a chance to be their own expert, he says, which makes them prey for powerful interests wishing to deliberately spread ignorance.

87 “While some smart people will profit from all the information now just a click away, many will be misled into a false sense of expertise. My worry is not that we are losing the ability to make up our own minds, but that it’s becoming too easy to do so. We should consult with others much more than we imagine. Other people may be imperfect as well, but often their opinions go a long way toward correcting our own imperfections, as our own imperfect expertise helps to correct their errors,” warns Dunning.

96 So while agnotology may have had its origins in the heyday of the tobacco industry, today the need for both a word and the study of human ignorance is as strong as ever.

KENYON Georgina. *The man who studies the spread of ignorance*. Disponível em: <http://www.bbc.com/future/story/20160105-the-man-who-studies-the-spread-of-ignorance>. Acesso em: 15/02/2016. Adaptado.

## Anexo 2: Proposta 2

PR

Aulas:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O que o fenômeno social dos “rolezinhos” representa?**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

### TEXTO I

Segundo o MC Daniel de Souza, a origem do “rolezinho” remete aos chamados encontros de admiradores, em que fãs dos cantores de *funk* iam aos *shoppings* para encontrar os ídolos. “Antes do ‘rolezinho’ tinha o encontro de admiradores, que era com os famosinhos das redes sociais, que faziam o seu encontro e reuniam o povo no *shopping*”, declarou. “É o único lugar que todo mundo conhece e é público”. O jovem acredita que os encontros de admiradores cresceram e se tornaram os “rolezinhos” de hoje, atraindo também pessoas que aproveitam a situação para causar tumulto.

ANTONIO, T. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br>. Acesso em: 16 jun. 2014 (adaptado).

### TEXTO II



Disponível em: <http://altamiroborges.blogspot.com.br>. Acesso em: 16 jun. 2014.

### TEXTO III

O *funk* da ostentação, surgido na Baixada Santista e Região Metropolitana de São Paulo nos últimos anos, evoca o consumo, o luxo, o dinheiro e o prazer que tudo isso dá. Em seus cliques, os MCs aparecem com correntes e anéis de ouro, vestidos com roupas de grife, em carros caros, cercado por mulheres. Diferentemente do núcleo duro do *hip hop* paulista dos anos 80 e 90, que negava o sistema, e também do movimento de literatura periférica e marginal que, no início dos anos 2000, defendia que, se é para consumir, que se comprem as marcas produzidas pela periferia, para a periferia, o *funk* da ostentação coloca os jovens, ainda que para a maioria só pelo imaginário, em cenários até então reservados para a juventude branca das classes média e alta. Esta, talvez, seja a sua transgressão. Em seus cliques, os MCs têm vida de rico, com todos os signos dos ricos.

Esta exaltação do luxo e do consumo, interpretada como adesão ao sistema, tornou o *funk* da ostentação desconfortável para uma parcela dos intelectuais brasileiros e mesmo para parte das lideranças culturais das periferias de São Paulo. Agora, os rolezinhos — e a repressão que se seguiu a eles — deram a esta vertente do *funk* uma marca de insurgência. Ao ocupar os *shoppings*, a juventude pobre e negra das periferias não estava apenas se apropriando dos valores simbólicos, como já fazia pelas letras do *funk* da ostentação, mas também dos espaços físicos, o que marca uma diferença.

BRUM, E. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2014 (fragmento).

### INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.

## A ESCOLARIZAÇÃO DOS TEXTOS MULTIMODAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

José Osmar Rios Macedo<sup>1</sup> - UNEB

### RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar contribuições do processo de escolarização dos textos multimodais nos LD de Língua Portuguesa para desenvolvimento das competências leitoras de alunos do 8º ano, de uma escola pública de Feira de Santana-BA. Este estudo é parte da dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e caracteriza-se como uma proposta didática para o ensino de Língua Portuguesa. Por isso, examina e analisa o tratamento dado aos gêneros multimodais como objetos de ensino para atividades de leitura na coleção de LD *Português: Linguagens*. Resultados indicam uma escolarização aquém dos pressupostos teóricos.

**Palavras-chave:** escolarização, textos multimodais, livros didáticos.

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar contribuciones del proceso de escolarización de los textos multimodales en LD Lengua Portuguesa para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes de 8º año de una escuela pública de Feira Santana-BA. Este estudio forma parte de la disertación de Maestría Profesional en Letras - PROFLETRAS - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) y se caracteriza por ser una propuesta didáctica para la enseñanza del Lengua Portuguesa. Por lo tanto, se examina y analiza el tratamiento de géneros multimodales como objetos de enseñanza para las actividades de lectura en la colección de LD *Português: Linguagem*. Los resultados indican una escolarización aquien de los supuestos teóricos.

**Palabras-clave:** escolarización, textos multimodales, libros didáticos.

### 1. Introdução

Diversos estudiosos da linguagem pressupõem que o ensino de língua materna deve proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura, resultando no domínio do funcionamento da linguagem em diversos momentos de comunicação. Rojo (2012) enfatiza não ser possível a compreensão dos textos fora dos contextos sociais e históricos, sendo as práticas de linguagem socialmente situadas.

Dessa forma, a resignificação da noção de texto no ensino de Língua Portuguesa precisa considerar a diversidade de arranjos apresentados pela escrita em função das mudanças nas formas de comunicação, cujo foco já foi o verbal. Como consequência dessas mudanças, está havendo uma reelaboração dos nossos modos de ler os textos. Para Dionísio (2011, p. 138), “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos.” Essa autora afirma que os sentidos dos textos não podem ser construídos considerando-se apenas seus aspectos verbais, por isso é frequente a observação da combinação de material visual com a escrita, sendo necessário considerar cada modo de representação da linguagem no momento da leitura.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do processo de escolarização dos textos multimodais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o desenvolvimento das competências leitoras de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Feira de Santana, Bahia. Para isso, examina e analisa o tratamento dado aos gêneros

---

<sup>1</sup> Mestrando no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - Universidade do Estado da Bahia – UNEB -Departamento de Ciências Humanas - *Campus V* – Santo Antônio de Jesus - BA. zeosmar.pacto.em@gmail.com

discursivos multimodais como objetos de ensino para as atividades de leitura na coleção de Livro Didático *Português: Linguagens*. Este estudo é parte da dissertação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e caracteriza-se como uma proposta didática para o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na construção de sentido na leitura de textos multimodais, considerando a acelerada emergência de diversos gêneros discursivos na sociedade na qual o aluno está imerso.

Por essas razões, nossa proposta de intervenção caracteriza-se por estabelecer atividades de exploração de textos multimodais de maneira a descobrir se pela abordagem dessas atividades os alunos do 8º ano, de uma escola pública municipal de Faria de Santana-BA, apresentarão êxito na construção de sentido na leitura de tais textos. Dessa forma, buscaremos sanar dificuldades de leitura a partir do adequado planejamento de atividades, fundamentado nos recentes estudos da linguagem.

Para nortear o planejamento de realização de nossa proposta, foi feito um levantamento do real contexto de leitura em que tais alunos encontram-se imersos. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: dois questionários, sendo o primeiro composto por 8 (oito) questões fechadas e 2 (duas) abertas, totalizando 10 (dez) questões, referentes às estratégias envolvidas no processo de leitura recomendadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 2010) e o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (GLD/PNLD) - PNLD 2017; o segundo, um questionário sociocultural composto de 25 questões, sendo 23 (vinte e três) fechadas e 2 (duas) abertas; uma coleção de Livros Didáticos *Português: Linguagens*, PNLD 2017-2019, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em uso pelos sujeitos pesquisados.

A aplicação desses questionários constituiu-se num recurso que nos possibilitou “ouvir” o discurso do aluno acerca da leitura, ainda possibilitando averiguarmos seus costumes e preferências de leitura, evidenciando-nos o conhecimento das diversas práticas de letramento de que tomam parte. É salutar ressaltarmos que foi a partir da aplicação desse questionário, aliado à análise das respostas dos alunos, que direcionamos nosso olhar ao livro didático por eles utilizado, uma vez que ficou evidente na atividade preliminar uma lacuna no domínio das competências na leitura de textos multimodais por parte do grupo de alunos observados.

Em relação aos objetos de coleta, questionários e análise do livro didático, o tipo de pesquisa utilizada para a elaboração desta análise é exploratória, descritiva, documental e bibliográfica (CERVO; BERVIAN, 2003). E por ser realizada com materiais já publicados, a coleção Livros Didáticos *Português: Linguagens*, juntamente a outros como os diversos teóricos do estudos da linguagem, enquadra-se no tipo de pesquisa bibliográfica. É o tipo de pesquisa que está em praticamente todos os trabalhos acadêmicos, por fornecer embasamento teórico (GIL, 2010). Enquadra-se ainda como documental, uma vez que nos remetemos aos PCNs e ao Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, conforme Gil (2010).

## **2. Gêneros textuais sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**

Observar o desenvolvimento das formas particulares de organização social do ser humano paralelamente às formas de caráter semiótico, partindo da historicidade, constitui o interesse do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Bronckart (1999) parte do entendimento das ações verbais enquanto mediadoras e constitutivas do social, de onde ocorrem interações de múltiplos interesses, conceitos, valores, teorias, objetivos e significações de si e dos outros. Sendo essas as bases desse aporte teórico, Bronckart (1999, p. 14) ainda defende que “os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas”.

Os autores russos Vygotsky, Leontiev, Bakhtin e Bakhtin/ Volochinov situam-se no percurso teórico por Bronckart traçado, o qual se pautou principalmente tanto nas ideias dos citados autores como também fundamentou-se em autores como Habermas e Foucault. O ISD configura-se como um quadro teórico que concebe as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (Bronckart, 1999, p.13). Além de Bronckart, os autores Schneuwly e Dolz coadunam-se com o ISD, formando o conhecido grupo de Genebra.

Para demonstrar que do pensamento consciente depende a atividade de linguagem, Jean-Paul Bronckart esboça um longo caminho teórico. Demonstrando, inclusive que o pensamento consciente depende da interiorização dos signos linguísticos e da língua, através da qual se constroem os textos/discursos, para se diversificarem em gêneros. Ao definir os gêneros como “espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis e que ficam disponíveis no intertexto” (p.137), evidencia sua inspiração bakhtiniana.

No entanto, Bronckart (1999) também adverte que o agente produtor dos gêneros precisa dominar uma série de decisões e possuir competência para executar certas ações de linguagem requeridas pelos gêneros. Dentre tais decisões, o autor destaca a seleção que deve acontecer dentro de uma gama de possibilidades de gêneros existentes que lhe pareçam exigidos pelo contexto e pela intenção comunicativa. Igualmente, o produtor poderá decidir por acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.

Esse autor reconhece a existência de certa dificuldade para se chegar a um consenso nas teorias de gêneros perante a diversidade de critérios possíveis para definir-se um gênero. E passa a exemplificar: mesmo havendo diversos estudos sobre gêneros, esse é ainda um conceito que se apresenta de modo bastante vago, já que as múltiplas classificações são marcadas pela instabilidade. Fato esse que o autor atribui a uma série de fatores: a atividade humana implicada, efeito comunicativo visado, tamanho e/ou natureza do suporte utilizado, conteúdo temático abordado, entre outros. Ademais disso, ele nos lembra da influência do caráter histórico sobre a definição de um gênero: gêneros tendem a desaparecer, ou a reaparecer sob formas parcialmente diferentes, alguns gêneros modificam-se, novos gêneros surgem. Conclui, então, que “os gêneros estão em perpétuo movimento” (Bronckart, 1999 p.74).

É válido ressaltarmos que os autores Schneuwly e Dolz (2004) compartilham dos pressupostos teóricos desenvolvidos por Bronckart (1999) acerca do ISD, e que os três pesquisadores inserem-se nessa concepção de linguagem. No entanto, esse compartilhamento é, em certos aspectos, relativo, pois os interesses de Bronckart (1999) voltam-se para questões epistemológicas e centram-se atualmente em pesquisas sobre o trabalho. Já Schneuwly e Dolz (2004), representantes nos estudos do ISD sobre o fazer pedagógico, aqui no Brasil, direcionam-se para o ensino do gênero textual como ação social em sala de aula, sendo o ensino, portanto, a sua preocupação. E como exemplo dessa representação, citamos Melo *et al* (2012, p. 153):

Entendendo que as regularidades internas e externas aos gêneros podem se tornar elementos ensináveis dentro do conteúdo das aulas de língua portuguesa, *recorremos à proposta do Grupo de Genebra para o trabalho com os textos e com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.* (Grifos nossos)

A obra *Gêneros orais e escritos na escola*, publicado em 2004, com a organização e tradução de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro, tornou-se uma referência na elaboração de grande parte dos materiais didáticos para o trabalho com gêneros. Seus autores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz são pesquisadores do Grupo de Genebra que atualmente dão continuidade às questões relacionadas às práticas de linguagem que se materializam nas atividades dos alunos. Para esses autores, as atividades de linguagem encontram nos gêneros seus suportes, já nas salas de aula, como em qualquer contexto de ensino, ocorre um desdobramento dos gêneros, pois além de instrumentos de comunicação, caracterizam-se como objetos de ensino-aprendizagem.

Schneuwly e Dolz (2004, p.69) enfatizam que o “gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição, cujo objetivo primeiramente é este”. Dessa forma, os autores apresentam as sequências didáticas, de caráter mais amplo, as quais consistem num modelo a ser apresentado e está associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais. Assim, as sequências didáticas visam auxiliar o aluno no desenvolvimento de competências linguísticas que facilitem o acesso a diferentes gêneros de maneira efetiva. Para esses autores: “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 97).

### **3. Multimodalidade textual ou texto multimodal**

Tendo em vista que nossa pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre a multimodalidade textual, nesta seção faremos referência às propostas de Koch (1997) e Halliday (1989). Pois, dessa forma, buscamos entender as variações pelas quais passa a definição de texto no percurso da história da Linguística, como reflexo das múltiplas perspectivas possíveis.

Partindo da organização dos elementos superficiais do texto, mas ocorrendo “a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (KOCH, 1997, p. 17), fato que evidencia que o texto não é um artefato dado, a Linguística Textual (LT) de Koch (1997) concebe o texto como uma ação comunicativa unificada que engloba o complexo universo das ações



humanas e está inserido em atividades interativas de produção e compreensão, das quais os sentidos resultam da interação.

Visto por esse prisma e tomado como um ato global de comunicação que pode dispor de diferentes modos de organização, o texto tem sua existência atrelada às condições de produção e recepção. Dessa forma, o texto é útil para designar “toda e qualquer manifestação de capacidade textual do ser humano, [...] qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos” (FÁVERO e KOCH, 1994, p. 25).

Sob a perspectiva sistêmico-funcional, na qual igualmente fundamenta-se a Linguística Textual de Koch, o sentido de texto desdobra-se para abranger além do produto, o processo. Halliday (1989, apud MOTTA-ROTH e HEBERLE, 2005, p. 13), entende o texto como uma “instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto da situação”. A linguagem abrange as condições sociais de produção de significados em que texto e contexto se inter-relacionam, por isso é tomada como não restrita às estruturas linguísticas, ou seja, passa pelo filtro da sociosemiótica (HALLIDAY, 1998). Por essa razão, a linguagem é considerada pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como um dos diversos sistemas de criação de significados, os quais fazem parte da cultura de uma sociedade.

Talvez por saber que as escolhas motivadas socialmente criam os significados é que Halliday (1989) considera que os textos apresentam uma configuração contextual a qual possibilita o reconhecimento de suas condições de produção (campo de interação), do estabelecimento de relações entre os interlocutores (relações) e das estratégias linguísticas empregadas na construção da linguagem (modo).

A Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006, 1996) nasce daquilo que diferencia a Linguística Sistêmico-Funcional da Linguística Textual, porque na LT prevalece o componente verbal (KOCH, 2001), já a LSF lança seu olhar sobre os múltiplos sistemas semióticos componentes dos textos. Os autores da GDV, ao adaptarem as categorias da LSF de Halliday, propuseram um novo instrumento de análise de textos multimodais.

Ao desenvolverem um método de análise semiótica social da comunicação visual, Kress e van Leeuwen (2006, 1996) partem da perspectiva funcional da linguagem para, então, discutirem o papel dos elementos visuais na composição do texto escrito. Portanto, o conjunto de signos forma um texto a partir do momento em que se constitui uma unidade significativa que não só representa o mundo, mas também estabelece a interação social. Como Kress e van Leeuwen (2006, 1996) propõem, os textos, ainda que utilizem apenas a linguagem visual, formam uma unidade significativa e, ao articularem os demais signos visuais com a linguagem verbal, constituem um texto multimodal.

Pelo exposto, os pressupostos de Kress e van Leeuwen (2006, 1996) vão ao encontro dos postulados em Dionísio (2005) acerca do caráter dos textos multimodais como documentos linguisticamente materializados mediante a integração de dois ou mais modos de representação distintos. Em ambas as obras mencionadas, somos levados a conceber que em qualquer texto diferentes modos semióticos contribuem para o seu significado e, por essa razão, todo texto é multimodal. Em Nascimento *et al.* (2011), também percebemos o compartilhamento desses postulados, uma vez que segundo os autores, todos os textos portam uma marca linguística e uma natureza multimodal e multisemiótica. Isso significa que, mesmo não dispondo da junção da escrita alfabética e a imagem, qualquer texto tende a materializar elementos multimodais.

Dessa forma, mesmo entendendo a multimodalidade como traço característico de toda composição textual, na qual ocorre mobilização de uma vasta quantidade de elementos semióticos para sua construção, além da modalidade escrita da linguagem, adotamos, em nossa pesquisa, o conceito de texto multimodal para referirmo-nos a qualquer composição textual escrita resultante da articulação entre dois ou mais modos de representação, com efeitos combinados de uma forma que a alteração em um deles resulte também em alteração do efeito desejado para interação. Dessa forma, desconsideramos, em nossa análise, os textos nos quais a imagem possui função ilustrativa ou decorativa. Isso, considerando que enquanto em disciplinas técnicas, como Ciências, Tecnologia e Geografia, as imagens tornaram-se o meio mais importante para representar conteúdos curriculares, enquanto nos conteúdos humanísticos, como História, Inglês e Estudos da Religião, a função das imagens varia entre ilustração, decoração e informação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 1996).

#### **4. A escolarização de textos nos livros didáticos**

Para ilustrar a diferença entre as práticas sociais de letramento e as transformações dessas práticas em letramentos a ensinar, Soares (2003) comparou vários letramentos da vida cotidiana aos escolares. Assim, a autora conseguiu mostrar que um poema, um conto, ou outro texto literário, é normalmente lido no

cotidiano sem haver nenhum rigor à forma, podendo acontecer, inclusive, de o leitor abandonar a leitura caso esta não lhe desperte atenção, ou por falta de tempo, etc. No entanto, a reprodução desses gêneros na escola, independentemente de interesse do aluno leitor, dá-se no livro didático ou numa folha solta, devendo ser lido para posteriores respostas a questões de compreensão que visam indicar: ponto de vista do narrador, caracterização de personagens, numeração de estrofes e outras questões similares.

Segundo Lopes Rossi (2010, p. 52),

“O mesmo acontece com um anúncio publicitário ou a notícia de um jornal que na vida cotidiana são textos que às vezes são vistos de relance, ou apenas folheados, quando se lê um ou outro texto com mais ou menos atenção. Já na escola esses textos também vêm fora de seus suportes originais com outra configuração gráfica e devem ser lidos com atenção pelo aluno, seguidos sempre de questões que devem ser respondidas e discutidas.

Para essa autora, acontece um processo chamado de escolarização na passagem de um objeto, um conteúdo para o ambiente escolar. O termo escolarização, segundo o *Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa Aurélio* (1995), deriva do verbo *escolarizar*, significando “submeter algo ao ensino escolar”. Já o complemento do verbo escolarizar, para Soares (2003, p. 93), pode ser de natureza dupla: “Ou pode designar um ser animado - designar alguém, escolarizar pessoas; ou pode designar um ser inanimado, uma coisa, um conteúdo - escolarizar um conhecimento, uma prática social, um comportamento”. Acrescenta a autora que tomar esse último sentido como depreciativo não seria justo, uma vez que a escolarização é um processo inerente à escola e faz-se presente na sua ordenação, sequenciação de tarefas e organização dos alunos em categorias (idade, grau, etc.).

O tratamento fragmentado e engessado que a escola tem dado ao texto multimodal reflete sua postura frente à leitura de todo e qualquer texto, conforme observamos em Soares (2006). Assevera essa autora que, em relação à escolarização do texto literário, ocorre uma apropriação da literatura pela a escola, que a toma para si, escolarizando-a, didatizando-a e pedagogizando-a, mas que só atende aos seus próprios objetivos. E agindo dessa forma, torna a arte literária numa literatura escolarizada, desvirtuando, portanto, de seu papel essencial que é permitir a fruição literária.

No entanto, essa autora passa a considerar a escolarização como algo que nem sempre é desejável ou adequado, pois ao realizar um estudo sobre a escolarização do texto literário que supõe perpetuado pelo livro didático, enfatiza que a escola “deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando os alunos das práticas de leitura literária, desenvolvendo neles resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 2006, p. 47). Ainda acrescenta que uma adequada escolarização seria a que transpusesse o cotidiano das práticas de leitura e de apreciação literárias para o universo escolar.

No âmbito da multimodalidade em LD, de acordo com Bueno (2011 *apud* RIBEIRO, 2016), uma parte significativa das atividades contidas nos livros didáticos aprovados no PNL D e por nós adotados nas escolas não contempla questões de leitura e produção textual com ênfase na leitura de imagens e textos multimodais. Em comentário acerca do trabalho dessa autora, Ribeiro (2016, p. 31) assevera: “Isso não parece um tanto desalinho em relação ao que vimos acontecer na circulação social dos textos?”.

Com esse pano de fundo, em nossa análise, tomaremos a escolarização de uma prática social como complemento de escolarizar. Assim, o texto visto como elemento de interação social torna-se, aqui, um objeto de aprendizagem. Mesmo porque não se constitui como nosso objetivo discutir a validade ou viabilidade da escolarização textual. Conforme já sinalizamos anteriormente, pretendemos analisar em que medida as propostas de escolarização dos textos multimodais nos LDLP contribuem para a formação de alunos leitores proficientes.

## **5. Sobre a coleção do Livro Didático Português: *Linguagens* (LDPL)**

Serão elencados e analisados nesta seção os dados referentes às abordagens de leitura dos textos multimodais com proposições de atividades, contidas na coleção de LDPL, corpus de nossa pesquisa. Isso, em conformidade com os pesquisadores: Bunzen e Rojo (2005); Soares (2006), Marcuschi (2008). E, sobretudo, adotando como parâmetros os critérios relativos à leitura adotados pelos avaliadores do PNL D 2017, divulgados no GLD/PNL D. Dessa forma, tomamos o livro didático de Língua Portuguesa (LD) enquanto gênero do discurso partindo de uma perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Bronckart (1999) e Dolz (2004), pois essa vertente possibilita-nos analisar as relações interacionistas empreendidas pelos autores do LD no todo da coleção didática *Português: Linguagens*. Salientamos que utilizamos como instrumento de coleta de dados o livro do aluno, com o intuito de detectar a abordagem da

leitura de textos multimodais dos autores, bem como a diversidade de gêneros dessa natureza na coleção. Não nos atemos ao Manual do Professor dos referidos livros didáticos.

### 5.1. Descrição geral da coleção

A coleção *Português: Linguagens* para anos finais do Novo Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, cuja autoria é de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é publicada pela Editora Saraiva. Ademais de ser o LD escolhido para as aulas de Língua Portuguesa dos alunos sujeitos de nossa pesquisa, situa-se como coleção tradicional e muito popular nas escolas públicas do município de Feira de Santana, quicá de toda a Bahia, onde figura entre as mais escolhidas desde sua primeira edição em 1998. Também se destaca por estar entre as escolhidas pelo PNLD desde sua primeira edição, sem deixar de ser escolhida até então. Portanto, somando essa longevidade ao montante comprado pelo FNDE, temos a dimensão do sucesso mercadológico da referida coleção.

Os volumes desta coleção estão organizados em quatro unidades temáticas, cada uma delas dividida em três capítulos, os quais são nomeados a partir dos temas abordados nos textos. Como consequência, não temos capítulos denominados por gêneros textuais como fábula e conto, poema, anúncio publicitário, tira, anedota, novela, romance, roteiro de cinema, etc., fato corriqueiro em outras coleções.

Cada unidade é iniciada com um mosaico informativo que indica fontes de pesquisa como: livros, filmes, enciclopédias e sites; e encerra-se com um projeto, que varia de proposta de seminários a produções em gêneros diversos, escritos, orais e multimodais. Essa é seção *Intervalo* que visa à apresentação de um projeto a ser desenvolvido durante um bimestre escolar. Por exemplo, no 6º ano há o *Projeto: Histórias de hoje e de sempre*; no 7º ano, o *Projeto: Heróis de todos os tempos*; no 8º ano, *Projeto: fazendo cena* e no 9º ano existe o *Projeto: jovem: o que você quer?*

### 5.2. Analisando os dados encontrados

Uma vez apresentados o entendimento do nosso objeto de pesquisa, a coleção de Livros Didáticos *Português: Linguagens - LDPL*, as perspectivas sob a qual essa coleção será analisada e os requisitos de projeto que regem seu desenvolvimento e que passarão por checagem na presente pesquisa, o Guia de Livros Didáticos, PNLD 2017, Língua Portuguesa; seguimos aqui com a análise propriamente dita dos livros escolhidos. Na tabela e gráfico a seguir, apresentamos os dados referentes à quantidade de gêneros, com proposição de atividades, tanto de natureza multimodal como verbal que observamos na coleção analisada.

Modo textual	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Verbais	80	88	109	98	375
Multimodais	117	90	100	112	419

Tabela 1: Quantidade de textos com proposição de atividades presentes na coleção LDPL

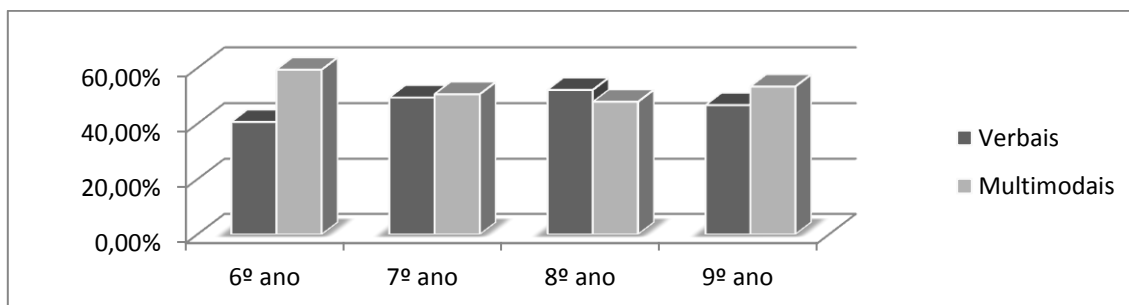


Gráfico 1: Quantidade de textos multimodais com proposição de atividades presentes por ano na coleção LDPL (%)

Embora o gráfico e tabela acima demonstrem dados quantitativos, sua análise fornece-nos informações relevantes do projeto dos autores, pois pela leitura dos dados quantitativos fica explícita a maior ou menor importância dada ao trabalho com a diversidade de gêneros em circulação nas diferentes esferas sociais. Ao analisarmos a tabela 1 e o gráfico 1, sentimos que nossas expectativas preliminares foram

correspondidas no sentido de que, no LDPL, a dualidade texto verbal e texto multimodal seria encontrada na mesma proporção (ver gráfico 2). Inclusive observamos que tal proporção se mantém em cada volume da coleção, havendo uma significativa vantagem numérica para os multimodais no 6º e no 9º ano.

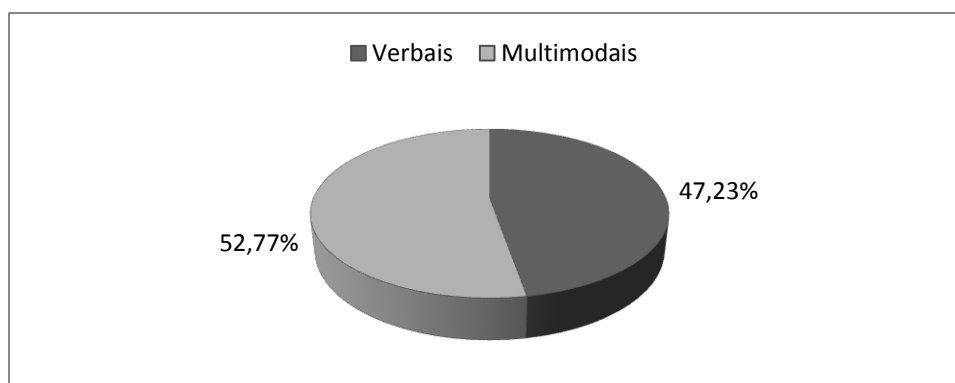


Gráfico2: proporção de textos multimodais com proposição de atividades presentes na coleção LDPL (%)

O gráfico 2, que nos fornece uma visão panorâmica da dualidade texto verbal e texto multimodal, evidencia a possibilidade de um trabalho que contemple a diversidade tanto de gêneros quanto linguística. Acrescentamos que dentre os gêneros predominantemente verbais prevalece uma imensa diversidade textual, a qual contempla as sugestões dos PCNs (LP) por gêneros da esfera literária, jornalística, do cotidiano e entretenimento, etc. No entanto, somente após averiguarmos a abordagem proposta a cada texto saberemos se essa possibilidade se confirma no projeto dos autores. Como a nossa pesquisa aborda o tratamento dado aos textos multimodais na coleção LDPL, descreveremos e analisaremos nas próximas seções as escolhas dos gêneros dessa natureza.

### 5.3. Gêneros multimodais presentes na coleção

Apresentamos, nesta subseção, tabela 2, os dados referentes à quantidade de gêneros de natureza multimodal com proposição de atividades que observamos na coleção analisada.

Gêneros multimodais	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Anúncios	21	11	23	25	80
Capa (revista, CD, DVD, etc)	0	0	1	2	3
Cartaz	3	1	0	2	6
Cartum	11	10	10	11	42
Charge	1	0	0	0	1
Foto/legenda	1	0	1	1	3
Gráfico	0	1	0	2	3
História em quadrinhos	13	9	5	6	33
Infográficos	2	2	1	5	10
Logotipo	0	0	0	1	1
Mapa	0	0	1	0	1
Página (blog, sites, etc.)	2	0	2	0	4
Placa	0	0	1	7	8
Poema concreto	2	3	0	0	5
Recortes (jornal, revistas, etc.)	6	3	1	3	13
Rótulos	0	0	2	0	2
Textos instrucionais	2	0	2	0	4
Textos visuais (tela, desenhos, fotos, etc)	9	14	14	16	53
Tira	44	36	37	30	147

Tabela 2: Quantidade de gêneros multimodais com proposição de atividades presentes na coleção LDPL

Observamos, a partir dos dados da tabela 2, que os textos multimodais encontrados são heterogêneos e permeados das diversidades: linguística brasileira, práticas sociais e tipologias. Como ainda observamos

que há preocupação dos autores em indicar a fonte da maioria dos textos multimodais, fato que favorece o desenvolvimento de um trabalho voltado à circulação social desses gêneros. Isso favorece também experiências significativas de leitura, pressupondo que sejam bem trabalhados pelo professor em sala de aula e que haja uma abordagem das relações entre texto e realidade social. Embora ainda notando uma pequena presença de certos gêneros, como logotipo, mapa, páginas (de jornais e revistas, etc.), placas, poema concreto e rótulos, a presença de 19 gêneros multimodais para realização de atividades na coleção LDPL revela clarividência por parte dos autores de que a comunicação está cada vez mais visual.

Outra questão pertinente à forte presença de gêneros multimodais diversos na coleção LDPL é a adequação dessa coleção à visão de muitos estudiosos tanto da multimodalidade textual como dos multiletramentos, dentre os quais, citamos Dionísio (2011), Kress e van Leeuwen (2006, 1996), Ribeiro (2016), Marcuchi (2008) e outros. Por essas razões, entendemos que a proposta dos autores ratifica pressupostos de Kress e van Leeuwen (2006, p.7), tais como: “um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) e, portanto, podemos chegar ao conceito de multimodalidade. Com o surgimento de materiais multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais adequada”.

Com relação à proporção dentre os gêneros multimodais, o gráfico 3 possibilita uma melhor visualização comparativa.

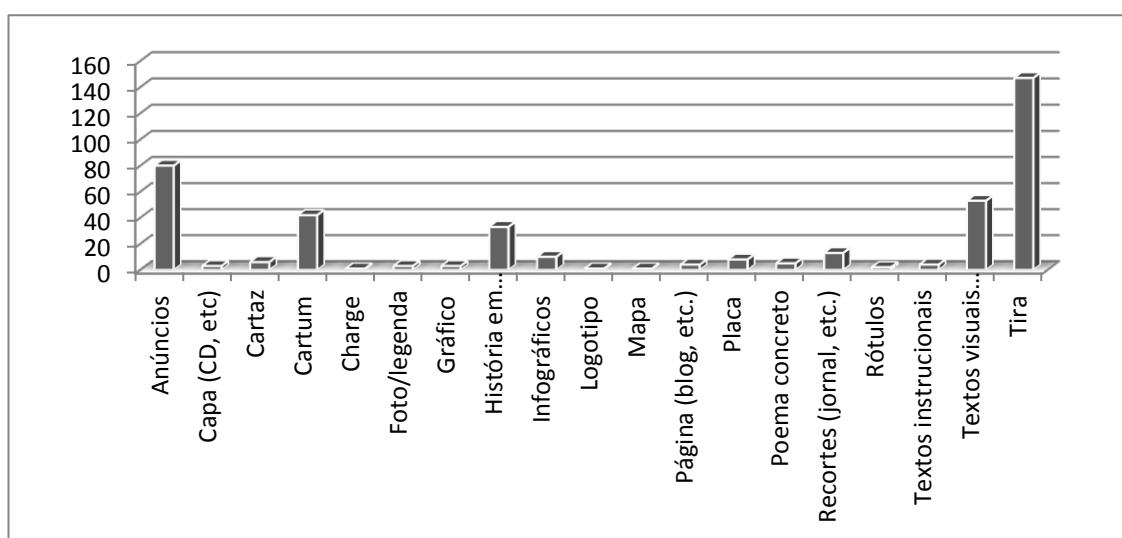


Gráfico 3: Quantidade de gêneros multimodais com proposição de atividades presentes na coleção LDPL

Pela análise do gráfico 3, notamos que alguns gêneros multimodais apresentam-se numericamente soberanos em relação a outros, esse é o caso, por exemplo das tiras, que em todos os volumes da coleção aparecem em considerada quantidade: 44 no 6º ano, 36 no 7º, 37 no 8º e 30 no 9º ano, totalizando 147 ocorrências em toda a coleção. Em segundo lugar, os anúncios publicitários aparecem em 80 propostas de atividades de leitura, sendo bem proporcional a cada volume. Muito semelhantes às tiras quanto aos aspectos composicionais, os cartuns e as histórias em quadrinhos apareceram também em bom número, assim como os textos predominantemente visuais, como fotos, telas, desenhos, etc. Tratamos tais gêneros como predominantemente visuais por não apresentarem nenhuma manifestação verbal, na forma como foram escolarizados nessa coleção.

Ainda em relação aos números da tabela 2, gráfico 3, notamos que os autores atenderam, em termos de diversidade textual e gêneros multimodais, ao “critério da proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social”; conforme determina o Guia PNLD 2017, em seus princípios e critérios de avaliação das coleções de Língua Portuguesa no PNLD 2017. Dessa forma, percebemos certo esforço por parte dos autores em “aprofundar o processo de inserção qualificada do estudante na cultura da escrita: desenvolvendo as capacidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento” (GLD/PNLD, 2017), fato que passaremos a analisar na subseção seguinte.

#### 5.4. As capacidades de leitura mobilizadas

Nesta subseção, apresentamos as capacidades de leitura mobilizadas na abordagem dos gêneros de natureza multimodal na coleção LPDL. Primeiramente, mostraremos a tabela com o percentual de mobilização de capacidades leitoras observadas nas atividades de leituras propostas relacionadas a tais gêneros. Entretanto, é válido salientarmos que os números aqui apresentados são resultado de uma coleta de dados por amostragem na ordem de 10%, contemplando 12 textos no 6º ano, 9 no 7º ano, 10 no 8º ano e 11 no 9º ano, totalizando 42 textos multimodais num universo de 419 presentes na coleção LDPL (ver relação de textos analisados, no apêndice). A seleção foi feita de modo que contemplasse o maior número de gêneros. Este tipo de coleta de dados consiste em escolher aleatoriamente alguns elementos do grupo e com eles representar as respostas de um todo da população através de inferências estatísticas. Enquanto os números anteriores (tabelas 1 e 2; gráficos 1, 2 e 3) resultaram de uma coleta por população, que é o tipo de levantamento que obtém informações de todos os elementos de um grupo, ou seja, levanta dados de 100% dos participantes (BARBETTA, 2002). A seguir, na tabela 3, temos o resultado da análise das capacidades mobilizadas nas atividades de leitura de textos multimodais na coleção LDPL.

<b>Capacidades de compreensão leitora</b>	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>	<b>8º ano</b>	<b>9º ano</b>
Apreciação estética	16,66%	18%	10%	9,1%
Aspectos do gênero	33,33%	0	20%	9,1%
Compreensão global	33,33%	27%	30%	45,5%
Conhecimentos Gramaticais	33,33%	45%	40%	72,8%
Conhecimentos prévios	58,33%	0	50%	27,3%
Efeitos de linguagem	33,33%	9%	20%	9,1%
Efeitos de sentido/humor	33,33%	9%	10%	54,6%
Efeitos gramaticais	25%	27%	20%	0
Esfera de suporte	16,66%	0	20%	0
Estabelecimento de relações	75%	45%	20%	63,7%
Função social do gênero	41,66%	0	20%	18,2%
Identificação de Público-leitor	25%	0	0	0
Inferência	58,33%	9%	20%	27,3%
Intertextualidade	16,66%	0	10%	27,3%
Leitura de imagem	25%	18%	50%	27,3%
Levantamento de hipótese	50%	27%	30%	18,2%
Localização de informação	50%	36%	30%	27,3%
Posicionamento do leitor	41,66%	27%	20%	9,1%
Veículo de publicação	16,66%	0	10%	9,1%

Tabela 3: Capacidades mobilizadas nas atividades de leitura de textos multimodais em cada volume da coleção LDPL

De posse dos dados da tabela 3, algumas peculiaridades enfatizam-se para nós. A primeira é o fato de o 6º ano ser o volume a contemplar maior número de capacidades a serem mobilizadas nas atividades de leitura; outras questões que se apresentam são: Por que no sétimo ano as capacidades de leitura a serem mobilizadas regridem tanto, ao ponto de serem praticamente inexistentes questões que resgatem o contexto de produção do texto, tais como: função social, esfera discursiva, suporte, veículo de publicação, público-leitor, aspectos do gênero? Qual a razão para essas mesmas capacidades aparecerem apenas minimamente no 8º ano, quando aparecem? E por que motivos voltam a regredir no 9º ano, chegando inclusive não serem percebidas capacidades como reconhecimento do público-leitor e esferas do suporte?

A partir da análise da tabela 3, passaremos a nossa grande questão de pesquisa: Qual o tratamento dado aos gêneros multimodais, nas atividades de leitura da coleção didática adotada na nossa escola? E para uma melhor visualização comparativa, passamos a expor esses resultados no gráfico 4.

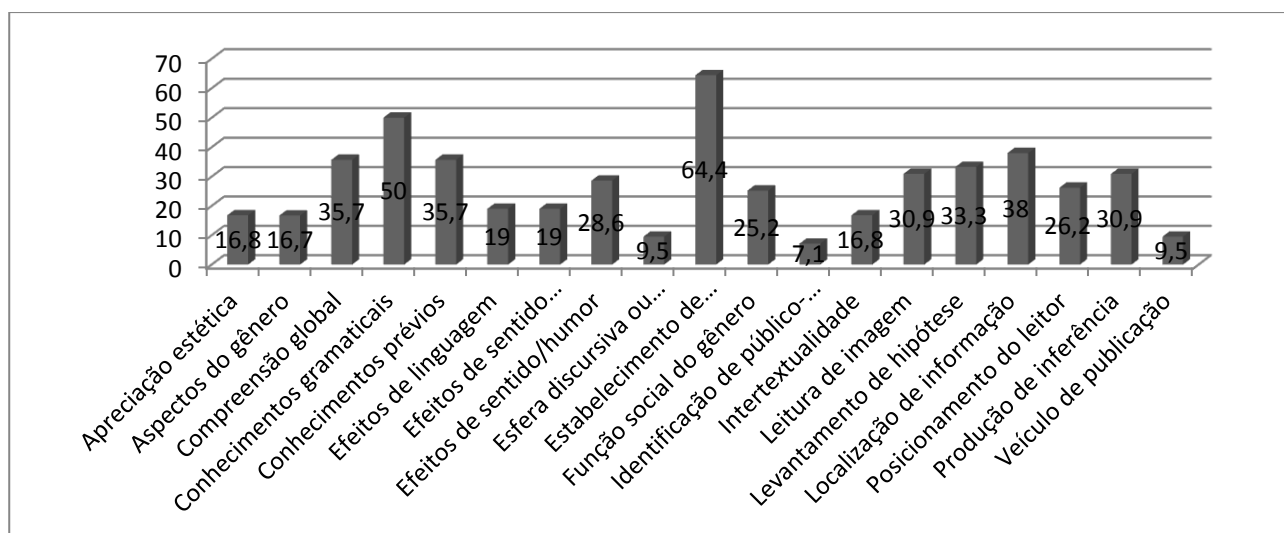


Gráfico 4: Capacidades mobilizadas nas atividades de leitura de textos multimodais na coleção LDPL

Observamos no gráfico 4 que o LDPL apresenta uma proposta de trabalho exaustiva com a gramática através dos textos multimodais, tendo em vista que 50% das atividades desenvolvidas, na coleção, correspondem a conteúdos linguísticos: sendo 33% no 6º ano, 45% no 7º ano; 40%, no 8º ano e atingindo 72% no último ano do Ensino Fundamental, o 9º. Esses dados mostram que, de certa forma, com o passar dos anos, as atividades de gramática tendem a aumentar.

Consideramos louvável a incidência da estratégia estabelecimento de relações, acima de 64% na média da coleção, sendo a capacidade mais mobilizada nas atividades de leitura dos textos multimodais, mantendo-se abaixo dos 50% apenas no 8º ano com 20%. O estabelecimento de relações aqui referido diz respeito a diversas relações possíveis de ocorrer no ato da leitura e varia da relação entre textos, gêneros, modos, linguagem, etc. Igualmente louvável consideramos ainda a alta mobilização das estratégias de leitura ativação de conhecimentos prévios 35,7%, levantamento de hipótese 33,33% e produção de inferência 30%.

Pelos dados até aqui analisados, ficou fácil percebermos que a incidência da mobilização de determinada capacidade de leitura não se manteve estável em todos os anos da coleção LDPL. Nesse contexto, somos induzidos pelos dados a afirmar que a escolarização dos textos multimodais na coleção LDPL está a serviço do ensino da gramática ou dos conhecimentos linguísticos. Assim, ao compararmos o percentual total das atividades, percebemos que os exercícios de conteúdo gramatical atingem uma incidência maior que o total das capacidades recomendadas pelo Guia PNLD 2017 para compreensão dos contextos produção, circulação e contextualização do veículo de produção, que juntos aparecem em apenas 38,3% do total de atividades.

Mesmo o Guia PNLD 2017 recomendando, estratégias de leitura como predição, antecipação e retomada de informações não são contempladas na proposta dos autores em questão. Igualmente a coleção LDPL não contempla apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas nas proposições de atividades para leitura de textos multimodais, conforme determina o Guia PNLD 2017.

## 6. Considerações finais

O presente trabalho abordou aspectos relevantes das práticas dos multiletramentos escolares através do LD e sua influência na formação de leitores. Abordou ainda a presença da leitura de textos multimodais nas práticas escolarizadas das aulas de Língua Portuguesa oferecidas na escola.

A partir das referidas abordagens, deduzimos que, atualmente, os suportes pelos quais os textos são veiculados são bastante diversos. Pois são flexíveis, mutáveis e se adaptam às novas condições sócio-histórico da sociedade vigente. O salutar não é por onde o texto é viabilizado ou em qual suporte se encontra, mas se a leitura do aluno leva-o a refletir acerca de sua condição humana. Sabemos que a leitura multimodal não se configura de forma estanque, ao contrário, é marcada pelos múltiplos sentidos e pelo (in)acabamento das situações e das relações propostas, de maneira que suscita a intervenção e participação daquele que lê.

Pelas análises e considerações até apresentadas, notamos que a nossa expressão “escolarização dos textos multimodais” ou da multimodalidade remete-nos à ideia de tornar o escolar o “multimodal”, ou seja, presenciemos os diversos aspectos semióticos que entram em jogo na construção dos textos apresentados com um caráter educativo, de formação, de aprendizado. Assim, essa escolarização desconhece o respeito às

convenções e os possíveis modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, “inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento”, enfatizados pelo Guia PNLD 2017 para as atividades de leitura enquanto processo que colaborem significativamente para a formação de leitores proficientes.

Neste sentido, analisar a coleção de LDPL nos deu a dimensão da dificuldade de a escola cumprir seu papel de formadora de alunos leitores e apreciadores de textos multimodais. Pois, nas proposições de leitura analisadas, não há espaço para que o texto multimodal circule na esfera escolar na sua integridade, com seu acesso pelo aluno mais democratizado e viabilizado na escola e fora dela.

Pelo exposto até então, a julgar pelas proposições de atividades para leitura de textos multimodais na coleção LDPL, os LD dispensam um tratamento à leitura que não acontece em razão do gênero textual que está sendo trabalhado no âmbito escolar, pois, muitas vezes, as especificidades de cada gênero, em especial os gêneros multimodais, postas à margem, mediante o pré-estabelecimento de perguntas e respostas utilitaristas que seguem modelos. Constituindo-se numa didatização do texto enquanto depósito de mensagens ou é visto como um conjunto de elementos gramaticais.

## 7. Referências

- BARBETTA, P. A. *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. 5ª Edição Cap. 3. Ed. UFSC: 2002.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia científica*. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- ROSSI, Maria Aparecida Lopes. *O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura*. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6864>. Acesso em 1 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2017 – ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>>. Acesso em 1 set. 2016.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3º e 4º Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2010.
- BUNZEN, C. *Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas (Unicamp). Campinas: 2005.
- BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: MARCURSCHI, B.; VAL, M.G.C. (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6, 7, 8 e 9/ 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2003.
- DIONÍSIO, A. P. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. Sie- beneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. Ed. ver. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- DIONÍSIO, A. P. *Gêneros textuais e multimodalidade*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. Sie- beneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2011, pp. 137-162.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIL, A. A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. New York: Oxford Press, 1989.
- KOCH, I. G. V.. *Linguística Textual: retrospecto e perspectivas*. Alfa, São Paulo, 1997, 41: 67-78.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006 [1996].



MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In *Gêneros textuais e ensino*. Organizado por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. 3ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, páginas 19-36.

MELO, Edsônia de S. O. et al. *Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais*. In: ROJO, R. e MOURA, E. *Multiletramentos na escola* [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V.M. O conceito de “estrutura potencial de gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. *Multiletramentos: iniciação à análise de imagens*. *Linguagem & Ensino*, vol. 14, n. 2, p. 529-552, 2012. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/38>. Acesso em 2 set. 2016.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. e MOURA, E. *Multiletramentos na escola* [Orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA; A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2006.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera. *Massagão* (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

## APÊNDICE

Tabela 4: Gêneros textuais multimodais selecionados para análise na coleção LDPL

Ano	Gênero/texto	Página	Ano	Gênero/texto	Página
6º	Tira	22	7º	Texto visual	18
6º	Anúncio	24	7º	História em quadrinhos	27
6º	Tira	28	7º	Tira	32
6º	Cartaz	47	7º	Poema concreto	46
6º	Cartum	51	7º	Anúncio	49
6º	Instrucional	61	7º	Tira	66
6º	Foto	66	7º	Cartum	101
6º	História em quadrinhos	83	7º	Recorte/capa cordel	104
6º	Charge	95	7º	Gráfico	195
6º	Infográfico	125	9º	Foto	12
6º	Poema concreto	175	9º	Infográfico	14
6º	Pág. blog	180	9º	Cartum	18
8º	Anúncio	16	9º	Tira	25
8º	História em quadrinhos	17	9º	Rótulo	54
8º	Cartum	34	9º	Gráfico	65
8º	Mapa	54	9º	Capa de revista	82
8º	Recorte de manchetes	65	9º	Hipertexto	89
8º	Rótulo	72	9º	Placa	102
8º	Cartaz	95	9º	História em quadrinhos	195
8º	Anúncio	135	9º	Tira	268
8º	Pág. Site	169			
8º	Tela	268			

Fonte: coleção LDPL

## A ESCRITA DE EDUCANDOS (AS) EM FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Welessandra Aparecida Benfica\*

Maria Isabel Antunes-Rocha\*\*

**Resumo:** Este trabalho investiga as representações sociais sobre a escrita elaboradas por sujeitos que trabalham ou residem no campo. Estes sujeitos estão em formação para atuarem nas escolas como professores em um curso de Licenciatura em Educação do Campo. No conjunto de indagações que motivam a pesquisa, destacam-se questões sobre a existência de uma escrita elaborada anteriormente e que perpassa as práticas desses educandos dentro da sala de aula na Universidade. É possível dizer que muitos estudantes vivenciam desafios ao se depararem com as exigências que a escrita impõe dentro dos seus cursos. Questiona-se nessa pesquisa se existe uma escrita enquanto prática social dissociada dos eventos que promovam a sua construção enquanto técnica. Nesse sentido uma hipótese que orienta o trabalho é que os alunos tendem a manter variadas formas de se relacionarem com a escrita. Assim, a escrita constituída nas suas relações cotidianas, aprendida na Universidade e/ou representada por meio das vivências e experiências constituem elementos de análise das narrativas, por meio do referencial teórico das Representações Sociais (Jodelet), da Análise Crítica do Discurso, e dos pressupostos epistemológicos de Marx, Gramsci e Freire. Importa entender quais os desafios esses alunos estão vivendo na Universidade e como os sentidos anteriores atribuídos por eles à escrita permitem modificar, transgredir ou negar a escrita acadêmica. O instrumento metodológico escolhido para o levantamento do corpus da pesquisa foi a entrevista narrativa; o questionário e o software IRAMUTEQ.

**Palavras-chave:** Escrita; Licenciatura em educação do campo; Representações sociais.

**Resumé :** Le but de ce travail est d'observer les représentations sociales dans l'écriture des étudiants du cours d'*enseignement dans le contexte rural (Licenciatura em Educação do Campo)*. Dans l'ensemble des questions qui motivent la recherche, il met en lumière des questions sur l'existence d'un écrit élaboré précédemment, et en cours d'exécution à travers les pratiques de ces élèves en classe à l'Université. Est possible de dire que de nombreux étudiants confrontés à des défis face aux exigences que l'écriture impose au sein de leurs cours. Se demande dans cette recherche, s'il y a un écrit comme une pratique sociale dissociée des événements qui favorisent la construction en tant que technique. En ce sens, une hypothèse qui

\* Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais-Unidade Ibirité. Atua com a disciplina de Conteúdos e Metodologias de Língua Portuguesa I e II no curso de Pedagogia. Doutoranda em Educação pela FAE-UFMG e pesquisadora convidada do Programa Escola de Gestores da UFOP.

\*\* Professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (Comfor/UFMG), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (EduCampo/FaE-UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais - GERES).

événements qui favorisent la construction en tant que technique. En ce sens, une hypothèse qui guide le travail est que les étudiants ont tendance à garder les différentes manières de se rapporter à l'écriture. Ainsi, l'écriture incorporé dans leurs relations quotidiennes, a appris à l'université et / ou représentés par les expériences et les expériences sont des éléments d'analyse des récits, à travers le cadre théorique des représentations sociales (Jodelet), l'analyse du discours critique, et hypothèses épistémologiques de Marx, Gramsci et Freire. Nous comprenons les défis auxquels ces étudiants vivent à l'université et que les significations précédentes attribués par eux à l'écriture vous permettent de modifier, ou de refuser transgressent écriture académique. L'outil méthodologique choisie pour l'enquête du corpus de recherche a été l'interview narrative, de questionnaire et logiciel IRAMUTEQ.

**Les mots-clés :** Écriture ; Enseignement dans le contexte rural ; Représentations sociales

## 1- Introdução

Este trabalho versa sobre as representações sociais da escrita para sujeitos que trabalham ou residem no campo e que se encontram no momento da pesquisa em formação em um curso de Licenciatura para atuarem nas escolas do campo. Ao estudar os sujeitos em formação para atuarem em escolas do campo pretendemos focalizar um grande tensionamento que diz respeito aos usos da escrita no cotidiano destes sujeitos e a escrita após a entrada na Universidade.

Trazer os sujeitos do campo para esta discussão nos conduz à arena dos debates sobre formação de professores e atualiza uma questão que amplia três considerações: a primeira refere-se ao acesso. Estes sujeitos, historicamente, tem um acesso familiar restrito no que diz respeito à elaboração da escrita em suas gerações anteriores, pois os pais e avós tiveram acesso precário ou tardio à escola. Assim, entendemos que eles não tiveram uma entrada no mundo da escrita facilitada pela tradição familiar.

Outro motivo é a fragilidade deste acesso, revelado nas diversas pesquisas que já apontaram o quadro preocupante do analfabetismo no Brasil e na América Latina e o acesso de indivíduos, famílias e grupos sociais distanciados da cultura escrita. (FERRARI, 1985; RIBEIRO;2006, GALVÃO,2007).

Evidenciamos, nestas considerações também, o fato de que há uma luta intensa por reconhecimento de direitos e especificidades da educação do/no campo referenciada e sustentada recentemente em trabalhos que focalizam a denúncia da fragilidade desta oferta e em pesquisas que ampliam os limites impostos pela educação rural, trazendo para o debate a inauguração de um outro paradigma para evidenciar o protagonismo do campo no Brasil.

Estudos diversos sobre a educação do campo, dentre eles, Arroyo (2009), Antunes-Rocha (2004;2012); Hage (2005); Martins (2010) evidenciam que é fértil e produtiva a perspectiva de se entender a educação do campo como um referencial teórico que possibilite a construção dos princípios que sustentam a convergência da universidade com os movimentos sociais e com as demandas dos povos que vivem, trabalham e produzem por meio da terra. Esta produção evidencia que não há como dizer de educação do campo sem dizer dos movimentos dos trabalhadores que vivem nesse espaço, protagonistas de sua história e produtores de idéias.

Assim, a materialidade dessa escola do campo encontra-se alicerçada na materialidade da terra como categoria de estudo e ressurgem na formação dos professores que atuam nesta escola.

Entendemos que a questão da aprendizagem da escrita é algo que marca os processos de escolarização dos sujeitos no campo e tem relação com a constituição do poder (CALDART,2009).

Este grupo de alunos em formação está em processo de luta para ocupar espaços onde o trânsito das formas de escrita revela-se promissor. Compreendemos também que a motivação destes sujeitos não se resume à luta pela terra, pelos direitos e garantias fundamentais, mas também à conquista das habilidades que a escrita escolarizada traz para dentro desta luta. Entende-se, que ao buscar processos de escolarização mais longos, este grupo compreende que o acesso à escola é instrumento que fortalece a busca pela transformação do espaço do campo em um lugar onde os direitos sociais básicos são garantidos.

Além disso, este grupo de alunos está em formação para serem professores nas escolas do campo. Formar-se enquanto professores do campo significa formar outros coletivos que permitirão buscar outros processos de mudanças na dinâmica de uma sociedade que se apresenta excludente, capitalista e meritocrática. Neste trabalho partimos do entendimento que, dentro da Universidade os estudantes podem compreender as dinâmicas sociais para modificá-las. Indagamos: Como estes estudantes podem contribuir para formar outros sujeitos se na Universidade eles não estiverem construindo formas de superar e reconstruir sua relação com a escrita? Quando este sujeito vem para um curso de educação superior quais os desafios ele enfrenta para apropriar-se da escrita acadêmica? Ao encontrarem com esta escrita na Universidade eles negam a escrita que já haviam constituído? Será que estes sujeitos, neste encontro, resistem e não conseguem aprender, negando-se a compreender as formas de se escrever na Universidade? Ou será que eles estão reelaborando as formas de sentir, pensar e agir sobre a escrita? Neste sentido, reconstróem e reelaboram as formas da escrita ou aprendem lidar com e no tensionamento entre as formas de escrita que conhecem usando-as diante das necessidades?

O fato que se instaurou após estas indagações pode ser sintetizado na seguinte premissa: lidar com a escrita é lidar com sujeitos em sua constituição histórica, política, social e cultural. Quando se discute a escrita como prática social entende-se que é o sujeito que está presente com o que produz, reproduz, como pensa sobre si mesmo e sobre o mundo. O que é fundamento epistemológico do trabalho é pensar a escrita como constitutiva da vida do sujeito. Pesquisar a representação social da escrita para estes sujeitos é partir dos movimentos de tensão, ruptura ou mudanças provocadas nos sujeitos a partir do contato que eles estabelecem com esta escrita dentro da Universidade, o que pode revelar movimentos diferenciados no percurso da formação após a entrada no curso de Licenciatura em suas formas de pensar, sentir e agir.

Compreende-se que os sujeitos têm domínio sobre a escrita constituída em suas relações de trabalho, escolares e familiares, e que, na universidade é demandado a eles estabelecer relação com outra escrita, isto é, escrever para o diálogo com o contexto científico. Isso posto, torna-se objetivo central da pesquisa compreender como esse processo de construção está acontecendo na perspectiva do que pensam e sentem os estudantes que participaram do estudo.

## **2-Apropriações teóricas**

Podemos afirmar que os sujeitos se apropriam do mundo dentro dos seus marcos concretos de existência, seja para alterar, para resistir ou para permanecer com suas representações sobre ele. Para Jodelet “*a experiência subjetiva é difícil de abordar, ela só pode ser conhecida a partir daquilo que os sujeitos testemunham em seus discursos, mesmo os interiores*”. (Jodelet, 2005, pág.32).

Considerações sobre a escrita foram buscadas em Ivanič (2004, pág.225), autora que identificou seis *discursos* sobre o processo da escrita e sua aprendizagem, bem como sobre as práticas de ensino e de avaliação da escrita. Roz Ivanič categoriza o mundo da escrita e da educação e afirma que se pode escrever em diferentes discursos e estes são modos compartilhados de pensar e falar sobre um assunto. O Discurso sociopolítico, aquele que nos interessa na tese, afirma que escrever é uma prática sociopolítica, com consequências para a

identidade do escritor, e aberta à contestação e à mudança. Aprender a escrever inclui compreender por que os diferentes tipos de texto e de discurso são como são, e poder escolher, de forma crítica, entre as alternativas possíveis.

Corrêa (2014), por sua vez, ao trabalhar com o conceito de *heterogeneidade da escrita* afirma que as formas produzidas pelo sujeito para representar no papel as condições individuais e sociais com as quais constrói seu texto são produzidas na convergência de experiências individuais, coletivas e sociais.

Para o autor, os chamados “erros” seriam seleções e arranjos feitos pelo sujeito nas suas inúmeras tentativas para escrever e tem forte ligação com os lugares sociais que ele ocupa. Podemos encontrar discussões também em Street (2014, pág.146) e tecer diálogos com o que este autor tem nomeado como modelo ideológico de letramento. O autor evidencia em sua análise dois tipos de letramento: o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico*.

Street (2014, pág.146-147) afirma que muitas ideias sobre letramento supunham que o letramento com “L” maiúsculo e no singular era uma coisa autônoma que tinha consequências para o desenvolvimento pessoal e social. O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Essa postura se afirma como natural, desprezando o caráter ideológico das práticas e eventos de letramento.

Contudo, Carvalho (2010, pág.297), afirma que “*ao se assumir a diversidade de usos da língua escrita, projeta-se, como ponto de tensão no interior da própria modalidade escrita, a avaliação do fenômeno da diversidade*”. A cultura escrita nesse sentido não é um espaço de estabilidade, mas permeado por disputas políticas que instituem julgamentos e promovem uma determinada visão sobre o funcionamento da língua. Portanto, pesquisar sobre a escrita e a relação com a formação de professor para o campo significa um encontro produtivo e ao mesmo tempo inevitável. Não é possível dissociar a formação que se dá no espaço da universidade, dos embates travados entre as novas formas de olhar o mundo, que são reveladas pelos diversos sujeitos que se encontram dentro dela.

Assim, esse sujeito traz para dentro da constituição do seu texto todas as experiências que compõem sua inserção no mundo letrado e que se encontram alicerçadas no vínculo com a terra e com tudo que nela se produz: homens, mulheres, crianças e idosos marcados por uma temporalidade e características peculiares. Neste trabalho nos deparamos com duas perspectivas que conversam ente si: a escrita como um exercício de habilidades e a escrita como prática social elaborada a partir e com os diversos coletivos dos quais esses sujeitos participam.

Consideramos que estes sujeitos estão localizados historicamente dentro de um contexto de produção da escrita que embora sendo precário, é permeado por práticas que emergem das suas relações de trabalho, das interações com o mundo social e da escola. Escreve-se na Igreja, no sindicato, em casa e na universidade, o que caracteriza uma transição duplamente efetiva da produção escrita, que vai do movimento das vivências cotidianas à produção da escrita enquanto instrumento de luta.

Nesse sentido, tendemos a aceitar como uma hipótese condutora do trabalho a de que os alunos estão convivendo com duas ou mais formas de escrita. Assim, eles mantêm a escrita constituída nas suas relações cotidianas, aprendem a escrita que emerge da Universidade e convivem com as duas. O trabalho tem apontado que quando esses alunos entram na universidade eles fazem seleções e arranjos nas diferentes tarefas que empreendem para lidar com as escritas que trazem de suas vivências e a escrita acadêmica. Assim, eles podem sustentar, reelaborar, modificar ou manter as duas ou mais formas de escrita presentes ou a serem construídas em suas experiências permitindo com isto verificar o movimento das representações sociais (JESUÍNO; MENDES; LOPES, 2015) sobre a escrita.

### **3-A formação de professores no contexto de formação da educação do campo e as representações sociais sobre a escrita**

Ao abordarmos a formação de professores estabeleceremos uma discussão junto a autores que tem fundamentado os debates sobre a formação na Licenciatura, especificamente. A formação de professores tem sido pensada no Brasil a partir de uma íntima relação com a história da educação deste país, ou seja, não se pode dissociar os aspectos que constituíram esta educação dos elementos que compõem a formação de professores, ou a ausência dela, em muitos momentos.

Gatti (2010) argumenta que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX.

Souza (2014) por sua vez, também argumenta que

esta formação específica para a docência, é, portanto, relativamente recente na história da educação no Brasil. Ela deriva do processo, que consiste, simultaneamente, na ampliação da oferta de escolarização, com a conseqüente constituição dos sistemas nacionais de ensino, e das transformações próprias do mundo moderno contemporâneo. (SOUZA, J.V.A; 2014, pág.15)

Souza ressalta ainda que as transformações na organização do trabalho também implicaram radicais transformações nos modos de se conceber esta formação, sendo impactada conjuntamente pela especialização de funções, pelas novidades trazidas pela secularização da cultura, a aventura tecnológica, o debate sobre a diversidade e também os processos emergentes do mundo virtual.

Assim, nos permite compreender o fato de que a história da formação se encontra articulada à constituição da escola no Brasil, embora já seja sabido que somente após a promulgação da LDB 9394/96 é que define-se os pressupostos políticos e técnicos subjacentes a esta formação.

A LDB 9394/96, em seu artigo 61, esclarece-nos sobre a formação de professores para atuarem na educação escolar básica e considera como profissionais aptos para exercerem a docência em sala de aula:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

A formação dos profissionais da educação básica no inciso II do artigo 61 e reforçada por esta Lei quando em seu artigo 62 define que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

No artigo 63, emerge a consideração sobre o local de realização destes cursos e afirma-se que os institutos superiores de educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Gatti (2010), afirma que

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, Bernadete.2010, pág.3)

Vários documentos orientadores desta história nos permite entender que as discussões que se travam no campo da formação de professores, revelam que diversas instâncias de poder se articulam para compor um mosaico de estratégias, ações, conflitos ou alianças, que estabelecem hierarquias e procedimentos, e que tornam este lugar um palco de lutas e interesses. Isso revela o caráter dinâmico, movediço, inconstante e flexível da formação de professores, o que nos preocupa sobremaneira, dada a fluidez destas ideais.

Leis, decretos, pareceres, resoluções e portarias orientaram a formação de professores desde a Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 na tentativa de instituir e traduzir diretrizes nacionais para esta formação. A Resolução nº 2/2002 teve como função indicar a carga horária para estes cursos. A primeira Resolução foi definida a partir do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e esta última teve como fundamento o Parecer CNE/CP nº 28/2001.

Outros debates intensos aconteceram até se chegar à Resolução CNE/CP nº 1/2006 que define as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia e que de certa forma, fizeram mudanças substanciais na formação oferecida para a atuação dos professores na educação infantil e anos iniciais da educação básica e também afetou a formação de profissionais para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Recentemente, a Resolução nº 02 de julho de 2015 definiu 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 revogando das disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

Segundo relatório técnico do INEP a evolução do número de concluintes, segundo o grau acadêmico do curso de graduação, considerando o período de 2010 a 2013 apresenta os seguintes índices. Dos 991.010 concluintes de 2013, 60,1% se formaram em cursos de bacharelado, 20,3% em cursos de licenciatura e 19,7% em cursos tecnológicos. Destaca-se o avanço no número de concluintes no grau tecnológico. Enquanto o aumento do total de concluintes, no período de 2010 a 2013, foi de 1,8%, o número de concluintes dos cursos tecnológicos cresceu 19,9% no mesmo período. De 2012 para 2013 houve um aumento dos

concluintes para o grau tecnológico (3,1%) e observou-se queda de concluintes nas licenciaturas (-10,1%) e nos cursos de bacharelado (-6,7%).

A proporção de professores licenciados no Brasil em comparação com Minas Gerais mostra que em algumas disciplinas o Brasil está à frente neste quantitativo.

Mas especificamente na área de Língua Portuguesa, Minas Gerais desponta com um atraso considerável o que indica a necessidade de realizar esta formação que tem se dado nos cursos de Licenciatura, especificamente.

Assim, ao nos debruçar-nos sobre o curso LECAMPO, na área de Língua, Artes e Literatura, estamos a dizer desta forte identificação com os movimentos de luta pela terra, que foi o que deu forma inicialmente a esta Licenciatura na UFMG, sendo considerada o projeto piloto para os mais de 140 cursos em Educação do Campo que hoje temos no Brasil.

#### **4- O curso de Licenciatura em Educação do Campo e a formação em Línguas, Arte e Literatura**

“Naquele momento de 2005, não sabíamos que era uma tarefa impossível, pensamos simplesmente em criar novas possibilidades. E fomos em frente. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS,2009, pág.19).

A frase que dá início a esta parte do texto traduz o fato de que pessoas ousaram pensar uma educação do campo dentro da Universidade, antes mesmo dela se constituir enquanto curso com todo o seu caráter institucional. Isto revela-nos que os espaços de atuação dos sujeitos coletivos podem se constituir em espaços de produção e transformação. Um curso de Licenciatura, dentro da Universidade tem um longo processo de gestação. É preciso ousadia, calma e perseverança, sentidos presentes em toda prática educativa que se diz libertadora, como já nos ensinou Paulo Freire.

Então, sob a égide da busca pela transformação de tempos, espaço e sujeitos, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFMG foi se constituindo. Ele se fortalece inicialmente por meio de pesquisas e de reflexões como as encontradas em Arroyo (2009); Antunes-Rocha;(2004;2009); Hage (2205); Caldart ( 2004, 2009); Molina (2004, 2009).

Destaca-se aqui o trabalho de Antunes-Rocha, que faz uma junção de duas lutas que se congregam: a luta pela educação do campo e a luta dos movimentos sociais, especialmente o MST como lócus de luta pela terra.

Em sua tese de doutoramento, Antunes-Rocha apresentou os resultados de uma pesquisa relevante e original sobre o que pensam os professores a respeito de seus alunos em escolas situadas em assentamentos e acampamentos de comunidades que lutam pelo conhecimento e pelo acesso à terra no Brasil atual. Foram visitadas 14 escolas e realizadas pela autora 35 entrevistas gravadas e transcritas. Os registros do diário de campo também serviram como suporte analítico-metodológico.

Resgatar o trabalho de Antunes-Rocha é perceber que muito antes da definição do formato deste curso muito se havia pensado na sua elaboração. Lembramos que a parceria que se instaurou em 2005, à época de sua definição legal, era perseguida tanto pela Universidade como pelos movimentos de luta pela terra e também os movimentos sociais que lutam por direitos. Mas não foi uma parceria fácil. Muitas negociações em reuniões que agregavam o formato de curso disponível na Universidade e o curso possível, a partir dos princípios definidos pelos movimentos sociais, que viam na integração e na interdisciplinaridade de saberes lugares ideais para se construir o paradigma da educação do campo, dentro de uma sociedade que ainda



se dá por meio de práticas escolares que visam a ruralidade, distanciadas do tratamento com a terra e tudo que ela oferece de potencialidade de construção dos sujeitos.

Se a escola rural nasce de um projeto de reconstrução da nação brasileira após a Proclamação da República a escola do campo surge de um modelo de sociedade que queremos construir, de ideias e de princípios. A discussão sobre a escola do campo vai além da questão pedagógica. Não está interessada apenas em métodos e técnicas que contextualizem a realidade dos alunos. É sim de uma discussão política que enxergue a materialidade desta escola associada a estes princípios.

Um dos primeiros princípios a serem discutidos quando se pensa na educação do campo é a relação dos sujeitos com a terra. Neste sentido, há no mínimo três possibilidades de enfoque desta relação e que aparecem ligadas entre si: a relação submissa, a relação sagrada e a relação de parceria com a terra. Cada uma delas pode ser visualizada dentro do projeto de construção do campo no Brasil.

A relação submissa diz respeito ao movimento empreendido pelos homens para dominar a terra. Dono dos instrumentos de exploração, o homem realiza a acumulação por meio do uso de tecnologias, aumento da produção, com conseqüente acúmulo e desenvolvimento, que se dá muitas vezes pela exploração do trabalho de outros homens. O que gera nesta relação é a propriedade, a superioridade do homem sobre a terra e a concentração de renda. A escola, dentro desta relação, pode ser universal, contextualizada ou específica, mas estará sempre submissa aos donos da produção.

A relação sagrada é a visão idealizada da relação da espécie humana com a terra. Temos neste caso, perspectivas radicais e menos radicais: aqueles que desconsideram totalmente a perspectiva da relação de submissão, e alguns grupos que pensam a terra a partir da música, das manifestações à terra como mãe. Há uma visão idealizada da relação com a terra. Aqui pode-se pensar na educação rural como proposta de escola para o campo. Faz oposição campo-cidade, o campo é lugar idílico, tranquilo e sossegado. A cidade é lugar perigoso, péssimo para se viver, ao contrário do campo que é o lugar ideal. Esta perspectiva também é perigosa, pois nos afasta do que somos enquanto espécie. Quer retornar ao passado, desconsiderando todas as mudanças sociais.

A terceira relação visível com a terra é a relação de parceria. Envolve a terra como ser independente, capaz de reproduzir a vida, e torna os seres humanos, dominadores de instrumentos e de ciência, aptos a estabelecer esta parceria com ela. Ela é viva, dinâmica e permite que a processualidade histórica aconteça. Os homens se relacionam com a terra, neste caso, por meio de suas interações com o outro, humanizando-a, e evidenciando toda a sua plenitude. A educação do campo se insere aqui nesta lógica. Ela precisa discutir estas relações para se chegar a esta parceria. Enquanto a relação de posse prevalecer há uma grande chance de a educação do campo não acontecer. Portanto, a criança, em todas as etapas de sua escolarização, desde os primeiros momentos que entra na escola, precisa estar exposta a estas discussões.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo emerge da lógica desta parceria.

## **5- Sobre os modos de dizer “ser professor” no Curso de Licenciatura em Língua, Artes e Literatura**

As histórias dos sujeitos desta pesquisa são múltiplas. Essas histórias se entrelaçam e se complementam à medida que vemos o processo educacional no Brasil se constituir como espaço de lutas e de embates. Educa-se para quê? Educa-se para quem? Quais são os protagonistas dessa história? O que estes sujeitos licenciandos pensam e sentem sobre a profissão docente?

Compartilho com Gatti (2010) a reflexão de que preocupar-se com a formação inicial de professores vai muito além de colocar sobre seus ombros a responsabilidade pela transformação das escolas das diversas redes de ensino.

A autora afirma que

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, Bernadete, 2010, pág.05)

A primeira questão que emerge das diversas narrativas dos participantes escolhidos para a pesquisa leva-nos a refletir sobre a identificação com o curso como uma primeira ação efetivada pelos sujeitos licenciandos e as transformações que a escolha por cursar o magistério e a Licenciatura tem na vida deles. O curso seria o lugar de vivenciar relações diversas: com a Língua Portuguesa, com a ação docente e a responsabilização pelo saber, e a forma como as aprendizagens se processam.

Das participantes destacamos duas narrativas que convergem nesta direção,

Olha, eu sempre gostei e sempre me identifiquei mais com a Língua Portuguesa. Sempre gostei mais de interpretar textos do que fazer contas. E eu sempre quando estou assim meio *deprê* eu entro para dentro do quarto e escrevo algumas coisas. Eu sempre gostei muito de escrever e de ler. Então foi muita sorte minha eu ter vindo para o Português. Eu gosto muito de estar lendo assim, eu me identifico no geral. (Ana)

Eu pegava no pé dela, sua letra tem que ser bonita, conserta essa letra apaga está errado. Está feio. “Menina, eu chamava o menino de burro...\_Seu burro, essa letra seu burro (grita). Quando eu fui fazer o magistério que eu descobri que a gente não pode fazer nada disso aí comecei a elogiar: \_Nossa, que letra bonita, cê está de parabéns, estava tudo uma porcaria, não tinha mudado nada, mas tinha que falar que estava tudo lindo, o menino melhorou na escola, as notas, você precisa de ver. Então assim, é muito bom, vai estudando e cê vai aprendendo mudando alguns meios, né? E ensino, ensino a tarefa, eu já percebi erros de professora, com coisas que eu já aprendi, do jeito que quando eu vi no caderno da menina, eu disse: \_. Esse trem está errado. A professora: \_Oh, me desculpa, é porque menina, tanta correria, tanta coisa, mas se eu não cobrasse a menina ia aprender errado né? (Beatriz)

Gatti (2010), assevera que

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para

construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, Bernadete, 2010, pág.06)

O curso oferece desafios, e eles aparecem associados ao tensionamentos presentes na relação com o novo, das descobertas de uma nova concepção de sujeito, de outro tratamento ao saber, ou seja, do que podemos denominar de uma nova relação com este saber.

Beatriz argumenta

Mas eu vou ter que entender, é aqui que quero ficar, vou ter que entender, e fui falando. Com a língua bem curta mesmo eu falava: \_Gente de Deus. Aí F. falava no sujeito, tudo que ela falava ela falava no sujeito, no sujeito, eu falava: \_Gente, quem é esse sujeito? Quem é esse homem que ela tanto fala? Aí eu fui descobrindo: \_ Ah gente, como é que é? Um dia que quero ser desse jeito, eu quero aprender sabe, mais não sei se vou aprender não. (Beatriz)

E assim caminhamos para o modelo de professor almejado, já abordado em Freire (1996) em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Um professor rigorosamente metódico, ético e conhecedor de sua potencialidade para trazer a crítica do sujeito que ensina à tona. Talvez este seja, nos últimos 30 anos a tônica de toda formação capaz de potencializar a educação do educador, pois pode-se dizer que, antes das considerações de Paulo Freire, não havia sistematização mais coerente destes saberes.

Destacamos, no reencontro com Paulo Freire, nota elaborada à época da defesa da dissertação no mestrado realizado por mim: “De Recife para o mundo, Paulo Freire continua a ser vigorosamente um educador que ensinou a dar novo sentido à palavra educação tornando-a um ato de respeito e consideração pelas raízes culturais e individuais dos sujeitos. Para ele a escola deveria ser um lugar de debates e de mudanças na estrutura perversa da sociedade”.

Reler Freire é retomar o caminho desejado da formação de professores. Um caminho cheio de desafios como colocado por Gatti, ao se referir aos dilemas ainda presentes na formação. Para a autora, há questões que desafiam a formação: dissonância entre os projetos pedagógicos e a estrutura do conjunto de disciplinas que compõem a formação; distância entre as disciplinas das áreas específicas e aquelas direcionadas à atuação prática do professor; ausência de acompanhamento à prática de estágios e discussões sobre à prática cotidiana da escola; ausência de saberes relacionados à tecnologias de ensino, dentre outros desafios que são elementos a serem investigados e compreendidos para a proposição de mudanças nas diversas licenciaturas.

Ser professor, portanto, nesta conjuntura em que se encontra a formação, aliada às questões políticas, aos aspectos culturais em uma sociedade dividida em classes e profundamente desigual não é trabalho fácil. Em alguns casos, dotado de um arcabouço teórico-conceitual, mas nem sempre com um arcabouço de práticas disponíveis, ainda assim, o sujeito terá que escolher qual formato de educação contempla sua própria prática. Assim, ele promoverá a emancipação do maior número de pessoas e participará da construção de uma sociedade sem opressão e desigualdades ou o seu contrário. Pode-se pensar na impossibilidade desta ação, mas se considerarmos o paradigma de mudanças do qual falamos, acreditamos assim como Clara, que ainda há possibilidade de modificar as estruturas da sociedade por meio da educação.

Ao abordar o futuro de sua profissão e a forma que pretende dar a esta ação Clara afirma que a leitura e a escrita participarão como elementos fundamentais destas mudanças

é transformação mesmo porque através da leitura, da escrita, igual com crianças, no caso, minha perspectiva de futura professora, eu acho que eu vou

conseguir fazer que eles também se apaixonem pela escrita e pela leitura.  
(Clara)

Entrar na Universidade, neste sentido, se deu como uma surpresa, uma descrença, uma insistência, provocando ansiedade, o que diferencia de alguns sujeitos que desde a educação infantil já estão destinados a entrar nos cursos e veem isso com naturalidade.

Assim, as narrativas revelam estes sentimentos diversos

Eu nem estava esperando né? Porque tinha saído a primeira chamada e eu não tinha sido chamado e eu nem esperava ser na segunda. E aí na segunda eu fui chamado e foi muito bom. Muito bom ser chamado. (Antônio)

E aí como eu nunca olhei, nunca acompanhei no site, não acompanhei porque eu não acreditava que eu ia conseguir a vaga. (Débora)

Então eu corri atrás mesmo, eu lembro que eu ficava enchendo o saco da K. direto, direto eu mandava mensagem para saber com ela como é que fazia, como é que tinha que se inscrever, e eu lembro que depois que eu fiz inscrição eu fiquei muito ansiosa porque demorou sair a resposta né? E aí eu lembro que eu ligava para ela e falava: “\_Não moça calma que ainda vai sair, não saiu ainda não, pode ficar calma”. Aí eu cheguei sinceramente a perder as esperanças e falei assim que infelizmente eu não ia conseguir, tanto é que quando eu fiquei sabendo da notícia eu já tinha saído né? (Helena)

Esta possibilidade de não entrar no curso superior não é específica dos participantes desta pesquisa, se considerarmos o fato de que as camadas populares há muito vêm, por resistência e lutas, ocupando os bancos das universidades públicas. Destacam-se programas que favorecem esta entrada, porém assusta-nos o fato de que esta entrada não signifique a conclusão do curso, dado o grande número de vagas ociosas dentro das universidades públicas. De acordo com o resumo técnico do Censo da educação superior 2013 houveram 2.742.950 ingressos nos cursos de graduação.

Observa-se que houve um aumento no número de ingressos entre os anos de 2010 e 2012 e que, em 2013, houve estabilidade em relação ao ano anterior. Quanto à forma de seleção dos ingressos informados no Censo 2013 para 21,2% dos ingressos por processo seletivo nos cursos de graduação presencial, em 2013, o Enem foi utilizado total ou parcialmente como forma de seleção. A categoria federal, entre todas as categorias administrativas, é a que mais utiliza os resultados do Enem como forma de processo seletivo em todas as regiões geográficas analisadas, principalmente na região Nordeste, com 72,6% dos ingressos por meio do Enem. Ressalta-se, também, a utilização do resultado do Enem nos processos seletivos de IES privadas para 6,4% dos seus ingressos. (Censo, 2013)

O fato do curso de Licenciatura em Educação da Campo na UFMG utilizar a nota do ENEM como entrada nem sempre é destacado como fator desta escolha. Para José, esta escolha vincula-se a outros fatores como destacado no trecho a seguir

O que me motivou a fazer? 1º porque eu sou do movimento sindical, eu já conhecia a luta pela educação no campo. Eu sou militante pela Educação no campo, eu acredito na educação no campo, para o campo e do campo. Esse é o nosso grande objetivo. E nós estamos na mesma luta para conseguir uma educação no campo. Uma educação que valoriza a pessoa, o homem do campo, como sujeito, como pessoa que trabalha, que vive, que luta por seus direitos, acesso à educação, à terra, ao lazer, ao esporte, à cultura. É. Que luta, que valoriza o homem do campo nas suas especialidades, se a gente vê o

homem do campo aqui de Paracatu é um, o jeito, pode ser que algumas coisas se assemelhem com o lidar com a terra né. Mas sempre tem especialidade, tem uma coisa diferente. Existem vários. Se a gente for ver, existem vários campos, vários homens do campo, cada região tem sua especialidade. E se for fazer uma política pública para o campo tem que olhar todas essas especificidades do campo. E a gente acredita também, porque tem gente que fala assim: Nós queremos permanecer no campo, nós queremos permanecer no campo, nós não queremos fixar no campo, mas queremos que todas essas melhorias venham: saúde, e tudo que eu falei. Todas essas melhorias que vão dar dignidade ao homem do campo para que ele seja sujeito de sua própria história. (José)

Este sujeito de sua história destacado por José vincula-se ao que FREIRE (1996) afirma como um elemento central na profissão docente: a certeza de que a ação e ensinar exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervir no mundo. Esta intervenção vincula-se ao sentir, pensar e agir dos sujeitos e está ligada também ao fato de que educar é um ato político. As escolhas feitas pelos educadores, quando vinculam a luta aos processos de escolarização, elaboram um novo formato de sociedade. Freire nos fala sobre a possibilidade de transgredir como elemento de luta em uma sociedade desigual.

É possível trazer à tona as reflexões políticas presentes em Freire

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o que. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 1996, pág.63)

Por sua vez, Luísa destaca sua escolha pela formação na Licenciatura e associa a mesma às atividades que realizava à época de sua escolarização inicial, nos primeiros anos do ensino fundamental

Eu gostava muito de fazer (não sei se isso pode entrar), mas eu gostava muito de fazer capas de trabalho para as pessoas. Andava com um monte de folha para eu fazer capas de trabalhos toda desenhada nas letras, assim, puxar mais aquela letra mais bonita, assim, para fazer capa de trabalho, as pessoas sempre me pediam para fazer também. Sempre que as meninas, minhas amigas, sempre tinham aqueles namoradinhos aquelas cartinhas que tinham para os namorados. Elas sempre ficavam me pedindo assim: \_ O que eu escrevo? O

que pode ir aqui? E eu sempre ficava dando umas ideias né? Eu sempre gostei disso. É...e aí me despertou esse interesse né? E aí quando eu fiquei sabendo dessa área eu falei assim, não...é essa mesmo. Vou lá e eu gosto muito da área de Artes também. Gosto muito dessa área assim de desenhar, eu gostava de também já na capa do trabalho fazer uns desenhos, uma flor, moldar ela ali. Sei lá, pintar, eu gostava muito disso. E aí quando apareceu a oportunidade eu falei assim nossa, foi maravilhoso. E aí eu vim fazer né e estou amando. (Luísa)

Revelam-se modos particulares de se pensar e fazer a docência e embora os participantes da pesquisa estivessem à época das entrevistas cursando o primeiro ano do curso, já insistiam na docência como um saber elaborado a partir de diversos significados. Interrogavam-se a partir dos modelos de docência que conheceram e conhecem em sala de aula.

Assim, embora dúvidas sobre as formas de se fazer a docência apareçam, elas são seguidas de inquietações e de ideias positivas acerca do ser professor.

Afirmam os participantes,

porque tem uns professores assim, não sei se é o modo de trabalhar na sala, como é que é, assim, não tem aquele respeito, quando chega na sala de aula. Ela não. Quando ela chega ela tem presença na sala de aula. (Daniel)

teve uma outra professora que ela pegou muito no meu pé. Aí sempre que eu ia escrever que já tinha dúvida eu tinha que pegar o dicionário pra não ter que refazer os trabalhos todos de novo, aí eu fui aprendendo, aprendendo e hoje eu não tenho mais dificuldade com a escrita, eu fui me familiarizando com textos, essas coisas. (Débora)

porque, tipo assim, eu entendo a posição dela, porque ela tá ali para ensinar, ela é uma professora que cobra, que quer ver o aluno sair da escola, aprender direito. Não é tipo aquele professor que chega “na” sala e ah se quiser fazer, bem, se não quiser fazer... Então ela é uma professora que admiro ela cobra, ela busca, ela incentiva. Então é uma professora que admiro muito. (Manuela)

O uso das tecnologias e a busca por formar-se continuamente aparecem como fatores que fazem diferença na profissão em uma das narrativas de Débora,

Eu uso o computador sempre porquê assim, como eu trabalho lecionando eu tenho que estar atenta né, às coisas da atualidade pra poder oferecer pros meninos um conteúdo mais atual e aí eu sempre acesso a internet para fazer pesquisas sobre o conteúdo que eu vou aplicar na sala de aula, é eu, acesso as redes sociais pra conversar com parentes, pessoas que estão distantes, muitos e-mail o dia todo é assim praticamente todo o dia quando eu não estou em sala de aula eu tô no computador, se eu não tô fazendo um trabalho eu tô fazendo pesquisa sobre as aulas, quase sempre, ou quando não “tô” no computador, eu “tô” no caderno. (Débora)

A condição da docência como lugar de vários desafios já aparece nas narrativas, uma vez que alguns alunos entrevistados já são atuantes em suas comunidades de origem. Fatores que interferem na prática de um professor já são visíveis como no caso de Débora que leciona 7 disciplinas na EFA, a mesma onde se deu toda a sua formação escolar.

Ela afirma

Eu trabalho com muitas disciplinas lá na EFA. Eu trabalho com Inglês, porquê além do curso que eu faço na UFMG eu faço um curso de Inglês lá em Salinas, cidade próxima de lá onde eu moro, e faço também o My English on line, faço aquele curso on line e é, dou aulas de Empreendedorismo, Desenho Técnico, Construções Rurais, Administração Rural, Criações, Agroindústria, acho que são só essas se eu não tiver esquecido. E sei que são 7 disciplinas. Só isso tudo. (Débora)

Débora acredita que pode fazer diferença na vida dos seus alunos. A perspectiva freiriana de educação rompe barreiras geográficas e geracionais e chega até ela para dizer do lugar político que vem escolhendo para sua profissão.

Olha, tem um. Nunca cheguei a ler um livro completo dele, mas um autor que me encanta muito é, eu acho que encanta todo mundo que é apaixonado pela educação do campo que é Paulo Freire. Todas as frases dele “vira e mexe” eu tô postando nas redes sociais, está lá no meu status, em algum lugar, eu gosto muito. (Débora)

O compromisso social do qual Freire fala em suas indagações políticas-filosóficas e éticas acerca do ser professor transcende os limites da sala de aula. A formação vai muito além da formação acadêmica e chega até a comunidade em forma de preocupações e engajamento pelas lutas.

Débora afirma que

As pessoas que assumiam a associação geralmente eram as pessoas que não tinham, nunca tiveram a oportunidade de estudar, e aí eles não conseguiam escrever uma ata, não conseguiam escrever um projeto e não achavam pessoas para ajudar e aí com minha formação profissional eu fui adquirindo as habilidades. (Débora)

Na comunidade o grupo familiar exerce forte Influência sobre os sujeitos que almejam esta formação. Por não terem tido acesso ao ensino superior, as famílias se mobilizam para proporcionar aos filhos a participação no mundo letrado e na realização dos desejos que não puderam realizar.

Assim, Helena ressalta que

Eu fui muito influenciada pela minha família, pelo fato de mãe ter aquela vontade de ser professora ela sempre incentivou assim, e o sonho dela é ver eu e meu irmão com futuro assim, com futuro que ela fala que ela não pode ter, justamente porque não teve oportunidade. E assim, mãe assim, ela sabe escrever o básico, pai também escreve assim o básico lê o básico. Mais foi uma coisa assim muito importante. (Helena)

Além da influência da mãe, o exercício da docência por meio das atividades socializadoras no grupo de amigos e na família aparece ligado ao desejo de ser professora. Muitos participantes da pesquisa relatam fatos nos quais está presente a vontade de seguir o magistério como escolha. Em tempos em que a Licenciatura não é objeto de desejo dos sujeitos que adentram as universidades, é notória a narrativa destes alunos que tem consciência de que a sala de aula já faz parte de suas vidas de alguma maneira.

eu sempre tive uma grande vontade de ter uma formação. Assim, tanto a família quanto pessoas que me conhecem sabem que eu desde quando eu entrei na escola eu já tinha concepção de que eu queria ser educadora. Eu

queria ser professora, eu queria poder ensinar, poder transmitir o meu conhecimento pra alguém na forma de educação. E assim, eu sempre fui professorinha de meus colegas. Colocava todo mundo sentado, e brincadeira comigo era isso, era brincar de escolinha, eu colocava todo mundo sentado e eu ia para o quadro escrever. (Helena)

Mas na família de pai eu tenho umas tias que é professora, que é diretora, mas não moram na mesma cidade. Mas elas sempre me indicam livros, quando eu fiz o magistério mesmo, minha tia me deu me deu vários livros de Piaget, Rousseau, é...vários livros que me ajudou...Paulo Freire, então é, esse foi um incentivo muito grande que fez eu apaixonar por Paulo Freire. (Júlia)

E eu lembro que logo que meu irmão começou a estudar, que minha começou a pedir para eu ensinar para ele, ele, assim, a e a gente não tinha condições de comprar um quadrinho, para a gente poder escrever (nesse momento ela chora, soluça e continua falando olhando firme para mim). E tem esse cimento liso assim, sabe, que tinha trocado o piso da casa, então tinha sobrado aqueles “blocões” de cimento liso assim, e eu lembro que eu ia para aquele cimento liso assim, pegava o giz e começava a escrever assim, no cimento liso para ensinar meu irmão (ela chora muito quando fala) como escrever as primeiras palavras e juntar tudo aquilo. E eu vou levar isso assim para sempre aqui comigo. (Helena)

Ensinar exige entender que todo ser humano comporta a dimensão do inacabamento. Percebe-se a questão da responsabilidade com o conhecimento, sempre provisório, precisa ser descoberto, perseguido e sustentado apesar das dificuldades do caminho. A mobilidade deste conhecimento aparece como fator de participação na sociedade, como responsabilidade social. Participar de um curso de licenciatura assume esta dimensão, não apenas porquê emerge de uma lógica improvável. Também é uma conquista coletiva.

## **6- Considerações finais**

Este texto pretendeu mostrar como se articulam as dimensões da formação escolar com a formação que se dá na Universidade por meio das narrativas de um grupo de sujeitos frequentes em um curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir da consideração de que as representações sociais sobre a escrita para estes sujeitos estão em movimento e modificam suas formas de pensar, sentir e agir. Um dos objetivos centrais do curso é que a formação que se dá na Universidade chegue aos sujeitos do campo. As saídas de jovens do campo para buscarem outras oportunidades seriam menos intensas à medida que iniciativas da formação pudessem articular experiências, vivências e ações na comunidade. O curso LECAMPO tem trabalhado nesta proposição quando articula os tempos formativos e ainda quando faz interdisciplinaridade com os movimentos de luta pela terra. Estes movimentos não querem apenas a escola no campo. Querem saúde, trabalho e saneamento básico, portanto, condições ideais de vida para qualquer ser humano, que habite na cidade ou no campo. A educação do campo surge do estranhamento a qualquer forma de estruturação da existência que não esteja ligada à emancipação do homem e liga-se a um projeto de sociedade que reflita sobre suas condições materiais de produção.



## Referências

- ANTUNES-ROCHA, Isabel. Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto de luta pela terra. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Educação do Campo; desafios para a formação de professores. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.
- ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cadernos Cad. CEDES vol.27 no.72 Campinas May/Aug. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004> . Acesso em 11/07/2016.
- CALDART, Roseli; KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo. Educação do campo: identidades e políticas públicas. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção: Por uma educação do campo, nº 4.
- CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun.2009.
- Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. 80 p.: il.
- CORREA, Manoel Luiz Gonçalves. O modo heterogêneo de constituição da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira [et al]. História da cultura escrita: séculos XIX e XX. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2007
- GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11/10/2016
- HAGE, Salomão Mufarrej.(org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.
- IVANIC, R. Discursos de escrever e aprender a escrever. Ensino da Língua 18:3, 220-247, 2004
- JESUÍNO, C.J; MENDES, P.R.F; LOPES, J.M. As representações sociais nas sociedades em mudanças. São Paulo: Vozes, 2015.
- JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. Em.M.S.S.Menin; A.M. Shimizu (orgs). Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. 533p.
- MARTINS, José Fernando. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf>. Acesso em 15/11/16

RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. In: Boletim INAF. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, jul.-ago. 2006.p.35-49, fev.1985.

SITEA. Sistema de informacion de tendencias educativas em America Latina. El analfabetismo en América Latina. Febrero, 2013. Disponível em [http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal\\_datodestacado20130218.pdf](http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf) Acesso em 21/06/16

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

SOUZA; João Valdir Alves; DINIZ; Margareth; OLIVEIRA; Míria Gomes. Formação de professores (as) e condição docente. Belo Horizonte: Editora UFMG,2014.

## **A importância da leitura para o aperfeiçoamento da escrita no ensino superior**

**Sandra Regina Vieira dos Santos<sup>1</sup>**

**Resumo:** O presente artigo discute sobre a importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem da escrita nas universidades. Neste processo, propõe-se uma reflexão sobre o aprimoramento da língua portuguesa, algo que, apesar de os alunos aprenderem desde o ensino fundamental, ainda apresentam muitas dificuldades quando chegam aos cursos de graduação. A proposta vem sendo desenvolvida há um ano e consiste em repensar a forma de trabalhar a língua portuguesa em sala de aula por meio da relação entre a leitura, a interpretação e a produção de textos. Essa proposta procura conscientizar o aluno sobre a importância de conhecer estruturas gramaticais diversificadas para conseguir compreender, interpretar e produzir textos. Nesse sentido, reflete-se aqui sobre a funcionalidade do ensino da gramática contextualizada a partir das dificuldades que os alunos apresentam tanto na compreensão de textos, como, por exemplo, um enunciado de uma questão da área de exatas, quanto na produção. A respeito da escrita, a proposta tem incentivado a leitura de vários textos que possuem o mesmo tema, para que os alunos identifiquem sua estrutura formal, depois, promover uma discussão a respeito dos textos propostos sobre como o tema é abordado em cada um e, finalmente, a produção textual do aluno e a respectiva correção devidamente comentada pelo docente. Neste âmbito, o ensino da gramática é destacado para o aperfeiçoamento da escrita, através dos erros e acertos de cada um, é possível instigar a necessidade de conhecerem a estrutura da língua materna para conseguirem passar para o papel as ideias de uma maneira mais clara e coerente. Este trabalho está sendo realizado com base em linguística textual e gramáticas normativas.

**Palavras-chave:** Leitura, Língua Portuguesa, Produção de Textos nas Universidades

**Abstract:** This article discusses the importance of reading in the process of teaching and learning of writing in universities. In this process, we propose a reflection on the improvement of the Portuguese Language, something that, although students learn since elementary school, still present many difficulties when they arrive to undergraduate courses. The proposal has been developed for a year and consists of rethinking the way we work the Portuguese Language in the classroom through the relationship between reading, interpretation and production of texts. This proposal seeks to educate students about the importance of knowing grammatical structures diversified to be able understand, interpret and produce texts. In this sense, is reflected here on the functionality of the teaching of grammar in context from the difficulties that students present in both the understanding of texts, such as, for example, a statement of a question of the exact area and in production. About the writing, the proposal has encouraged the reading of several texts that have the same theme, for students to identify their formal structure, then promote a discussion regarding the proposed texts about the topic is discussed in each and, finally, the student's textual production and the related fix properly commented out by the teacher. In this context, the teaching of grammar is assigned to the improvement of writing through the mistakes and successes of each, is possible instigate the need to know the structure of mother tongue in order to move on to the role of ideas in a more clear and coherent. This work is being carried out on the basis of Textual Linguistics and normative grammars.

<sup>1</sup> Mestre em Letras - Literatura e Vida Social - pela UNESP (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho") Campus de Assis. Professora de Língua Portuguesa e Comunicação no UNIVEM (Centro Universitário Eurípides de Marília). E-mail: prof.sandrarvs@gmail.com

**Palavras-chave:** Reading; Portuguese Language; Production of texts in universities.

## **1- Introdução**

Atualmente, refletir sobre a importância de se incentivar a leitura como processo de aperfeiçoamento da língua portuguesa é algo essencial no contexto educacional universitário, visto que os alunos chegam às universidades, tanto públicas como particulares, com muitas dificuldades referentes, não apenas, à norma padrão da língua portuguesa, mas também de interpretação de textos e de organização das ideias. Este artigo pretende discutir, então, a relevância da leitura de vários tipos de textos no processo de ensino e aprendizagem, ou melhor dizendo, aperfeiçoamento da língua escrita nas universidades.

Não é difícil verificar as dificuldades que os alunos apresentam em relação à língua portuguesa e, principalmente, à produção de texto quando iniciam um curso de graduação, aliás, isso pode ser constatado até mesmo pelos resultados do ENEM.

Os dados fornecidos pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a respeito das notas das provas de redação do ENEM podem ser considerados um parâmetro da situação da formação dos alunos que saem do Ensino Médio. Apesar de ter sido divulgado neste ano, que houve um aumento na média das notas das redações em relação à média obtida em 2014, a média das notas do ano passado (2015) foi de apenas 543 pontos (equivalente a uma nota 5,43 numa escala de 10 pontos), ou seja, ainda está muito aquém do nível esperado para alunos que pretendem cursar uma graduação. Isso significa que os nossos alunos, concluintes do Ensino Médio, em sua grande maioria, não conseguem produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema socialmente relevante e atual.

Esses dados refletem não apenas os problemas relacionados às questões da escrita, à organização das ideias, à coerência e à coesão textuais, mas também à questão da leitura e, mais especificamente, à formação de leitores. Esta é a realidade com a qual nos deparamos, nós professores, na maior parte das universidades brasileiras<sup>2</sup>: alunos que possuem grandes dificuldades para ler, interpretar e produzir um texto e, o que é pior, com o discurso “não gosto de ler”.

Neste contexto, fica evidente a árdua tarefa que nós, professores de língua portuguesa, temos, num primeiro momento, de desconstruir a questão do desgosto pela leitura e depois mostrar aos alunos a importância da leitura para a compreensão do meio que nos cerca e, principalmente, para que eles consigam discutir, de forma organizada, as ideias num texto escrito.

Portanto, este artigo tem como objetivo discutir a função da leitura vinculada à produção de textos, cuja discussão está dividida em partes. Primeira parte, discutir sobre a importância da leitura e da formação de leitores no universo universitário, depois a relação entre a leitura e a escrita e, finalmente, o aperfeiçoamento da escrita como consequência do processo de leitura, tudo isso a partir da reflexão de um referencial teórico. Em seguida, a metodologia descreverá as etapas do trabalho realizado.

## **Referencial teórico**

### **2- A importância da leitura para a formação do cidadão**

<sup>2</sup> Vale destacar, aqui, que essas dificuldades são mais evidentes em alunos de cursos menos concorridos, pois a própria concorrência do exame (ENEM ou Vestibular) seleciona aqueles que são mais aptos. Portanto, quanto mais concorrido é o curso, menos recorrência de dificuldades quanto à leitura e à produção de texto são apresentadas pelos alunos.

‘Ler o mundo para poder transformá-lo’, eis a ideia revolucionária desenvolvida e propagada pelo educador e pedagogo Paulo Freire. Essa ideia foi discutida no livro *Pedagogia do oprimido*, escrito em 1968, momento em que o autor estava exilado no Chile, e publicado no Brasil apenas em 1974. Tanto neste livro quanto em outros, o filósofo nos propõe uma nova maneira de pensar a educação, principalmente, aquela relacionada à alfabetização de adultos.

O processo de alfabetização, a partir dessa concepção, implica, não apenas o aprendizado da leitura e da escrita através do processo de codificação e decodificação de palavras, mas, sim, estar inserido num contexto sócio-político-cultural. Sobre isso, o professor Ernani Maria Fiori afirma, no prefácio de 17<sup>a</sup> edição do livro *Pedagogia do oprimido*, que:

A “codificação” e a “decodificação” permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial – ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais. (FIORI apud FREIRE, p. 02, 1987)

Para Paulo Freire (1987), a conscientização do aluno em relação ao mundo que o cerca passa a ser o maior objetivo da educação, principalmente a educação das classes menos favorecidas, dos oprimidos. Hoje, mais de 40 anos depois da publicação do livro, os efeitos destas propostas na sociedade são comprovados a partir da reflexão de vários pensadores, pesquisadores, pedagogos e, evidentemente, pela mudança de atitude de muitos professores em sala de aula.

Por isso, vale voltarmos nossa atenção às ideias deste pensador da educação para podermos refletir sobre a questão da relevância da leitura, não apenas no que concerne a alfabetização, mas, principalmente, enquanto formadora de cidadãos.

A partir disto, podemos pensar em pelo menos duas características bem definidas de leitura: uma, é o acesso do indivíduo à informação e a outra, como consequência da primeira, é o conhecimento construído pelo indivíduo do mundo que o cerca a partir das informações adquiridas pela leitura.

No livro *Discurso e Leitura*, Orlandi (1996, p. 35) diz, em um dos capítulos, que “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo” porque estes domínios de conhecimento (linguístico, pedagógico e social) estão integrados ao processo de leitura e separá-los, mesmo por uma questão didática, pode acarretar alguns problemas que afetam a verdadeira função da leitura.

O primeiro dos problemas causados pela separação destes princípios citados é o pedagogismo que, segundo a autora, reduz a leitura às soluções pedagógicas, separando-as de seu caráter sócio-histórico:

Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas. (ibidem, p. 36)

Outro problema apontado é o reducionismo relacionado à estratificação de classes, ou melhor, à leitura construída pela classe média, a qual estabelece um discurso unilateral a respeito das coisas que acontecem na sociedade por adotar apenas o discurso do saber dominante. Para não sucumbir a este problema, a professora propõe que se deve “procurar uma

forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo.” (ibidem, p. 37)

Por fim, Orlandi trata do reducionismo linguístico, que, segundo a perspectiva da análise do discurso, restringe a leitura ao ato, apenas, de decodificação do texto e apreensão de um sentido (informação) nele contido. A visão contrária deste problema procura observar o processo da produção do texto e, portanto, da sua significação, o que concebe ao leitor a capacidade de atribuir sentidos ao texto. Dessa forma,

[...] considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ibidem, p. 37-38)

Portanto, tanto para o sociólogo Paulo Freire quanto para a professora Eni Orlandi, ler não é uma mera decodificação de palavras ou possuir a capacidade de apreender uma informação do texto. Ler é, acima de tudo, a capacidade de identificar o mundo a nossa volta, reconhecê-lo, analisá-lo e transformá-lo. Este conceito é possível para todos os tipos de textos e é mais evidente no universo dos textos ficcionais, ou seja, da literatura, porque o leitor, por meio da leitura de uma narrativa ficcional, aprende mais sobre o mundo que o cerca e apreende outras experiências de vidas possíveis representadas no texto literário. Sobre isto, e também para entender melhor esta questão, é importante, então, discutir sobre a função da literatura.

Para o sociólogo e crítico literário Antônio Cândido (1972), no texto *A literatura e a formação do homem*, a principal função da literatura está relacionada à humanização do homem, ou seja, exprime o homem e depois atua na sua própria formação. Para este intento, o sociólogo nos apresenta três aspectos básicos: a função psicológica, a função formativa e a função social da literatura.

A primeira, a função psicológica, diz respeito à capacidade que a literatura tem de satisfazer a necessidade universal de ficção e de fantasia que pertence ao homem como indivíduo e enquanto grupo. Ela pode estar presente nas formas mais simples (a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão) e nas mais complexas (narrativas populares, contos folclóricos, lendas e mitos). No nosso estado de civilização, tudo isso resultou nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista, o poema, o conto, o romance, etc. e nas formas técnicas modernas, tais como o cinema e a televisão.

Para Cândido, a fantasia nunca é pura porque está estritamente relacionada à realidade e por isso a literatura é umas das modalidades mais ricas. Esta relação entre ficção e realidade, segundo o crítico,

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).

A segunda função, a formativa, não está vinculada ao processo pedagógico de ensino e aprendizagem, mas na atuação da literatura como instrumento de educação quanto à formação do homem e quanto à contribuição na formação da personalidade no momento em que revela, exprime e reflete as realidades que a ideologia dominante tenta esconder. Nesse sentido,

a literatura pode formar; mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver. (ibidem, p. 805).

Finalmente, a última função é a questão da literatura como representação de uma dada realidade social e humana. Esta função tem o potencial de oferecer ao leitor um profundo conhecimento do mundo, uma vez que há uma possibilidade de identificação do leitor com o universo narrado. Além de a literatura ser uma forma de expressão, de conhecimento é, também, uma construção artística,

ela significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele. (ibidem, p. 806).

Além disso, em outro texto, *O direito à literatura*, Candido diz que a literatura deve ser considerada como um direito fundamental do homem, porque tem o papel de oferecer as condições de humanização e, também, reitera a principal função da literatura:

Entendo aqui por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Nesse sentido a leitura de grandes obras literárias pode transformar o homem em um ser que consegue ter total consciência de si e do mundo em que vive e por isso libertá-lo de um universo alienado e alienante. A leitura é, desta forma, um instrumento de emancipação individual e social, pois envolve a construção do conhecimento - não um conhecimento científico a respeito das coisas, mas aquele resultante da vivência de cada indivíduo no meio social tanto do universo real quanto do ficcional, que é caracterizado pela representação da realidade.

O conhecimento empírico adquirido através da leitura de obras literárias é tão – ou talvez mais – relevante quanto aquele que se adquire na vida real. Aliás, este, proporciona ao indivíduo um ponto de vista limitado das circunstâncias vividas e/ou interpretadas. Aquele fornece ao leitor vários pontos de vista, pois o conhecimento do contexto e o seu íntimo relacionamento com a leitura estipulam a alteridade como um processo que permite uma interpretação melhor elaborada do texto.

Assim, interpretar a realidade através da ficção é, justamente, buscar na verossimilhança do imaginário as respostas às questões que permeiam a vida e que ajudam a compreensão do homem a respeito do mundo que o cerca. No sentido inverso, interpretar a ficção através da realidade é conseguir projetar a própria vivência e o conhecimento aí intrínseco num processo

de reconhecimento, identificação e experiência estética do texto. A literatura, portanto, nos ensina a ler o mundo.

### **3- A leitura e a formação de leitores**

Quando um aluno, que chega à universidade, no primeiro dia de aula, diz “não gosto de ler”, isso não nos parece, a princípio, um problema, afinal, todos nós possuímos gostos diferentes. Mas quando quase 90% dos alunos dizem a mesma coisa ou dizem que não leem quase nada por diversos motivos, isso, sim, é um problema. Diante desta situação, vale discutir a relevância e a importância da leitura nas universidades e devemos pensar, além disso, sobre a formação de leitores no meio acadêmico.

A maioria dos pesquisadores que discutem a questão da formação de leitores são unânimes, partem da proposta de que o início do incentivo à leitura deve ser feito a partir dos primeiros anos escolares, ou melhor, em casa desde a primeira infância com a participação dos pais que seriam os primeiros mediadores. Infelizmente, essa realidade acontece em poucos e raros casos. A nossa realidade ainda é outra.

Neste contexto, a primeira dificuldade com a qual nos deparamos em sala de aula é convencer nossos alunos de que adquirir o hábito de leitura é muito importante para a formação acadêmica e, mais do que isso, para a sua formação enquanto indivíduo (cidadão), como discutido há pouco. Para este intento, é preciso conscientizá-los de que o ato da leitura é, entre outras coisas, um processo de troca de experiências, um encontro entre o leitor e o autor do texto, no qual o resultado dessa interação promove a ressignificação do texto.

De acordo com a pesquisadora Ana Claudia de Sousa,

a leitura é, essencialmente, uma experiência humana: um encontro entre o “eu” e “os outros”; os outros homens, de agora e de sempre, os de antes e depois, aqueles que nos habitam silenciosamente ou ruidosamente e que reconhecemos numa espécie de comunhão diante do texto escrito. Sendo assim, é pela e na experiência humana que nos apropriamos da leitura. (SOUSA, 2006, p. 29)

A ressignificação é possível, portanto, porque o leitor, no ato da leitura, comunga com o autor sobre várias ideias e acrescenta àquelas expressas no texto a sua própria experiência de leituras e de vida. Logo, quanto mais se conhece sobre determinado assunto, mais proveitosa é a leitura.

Formar leitores que já estão na fase adulta é um pouco mais difícil do que os que estão na fase infantil. Esse trabalho requer mais habilidades do profissional, já que temos que seduzir os alunos para que eles não parem mais de ler. Isso significa aguçar a curiosidade de cada um a respeito das coisas que estão nos textos, significa, também, trazer para o universo de cada aluno motivos para manterem-se sempre informados sobre a maior quantidade de assuntos possível. Para isso, Ricardo Azevedo nos diz:

é importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida (AZEVEDO, apud SOUSA, 2006, p. 30).

Para formar leitores, o professor ou o mediador deve ser um leitor assíduo e apaixonado por leitura, porque, assim, ele consegue envolver melhor os alunos. A paixão do profissional é,



portanto, o primeiro gatilho para o processo de sedução dos alunos à leitura. Outro é mostrar as possíveis relações que os textos mantêm entre si, mostrar as técnicas e estratégias utilizadas para a construção da argumentação, identificar as ideias implícitas (pressupostas e subentendidas), isso entre várias outras coisas existentes nos textos, que, às vezes, o aluno não dá atenção por falta de conhecimento de mundo e experiência de leituras.

#### A conscientização da língua pela leitura

Uma pergunta que sempre atormenta a vida dos professores de português é: por que os alunos têm tanto horror à língua portuguesa? Para responder a essa questão é preciso refletir sobre outras duas: por que a maioria dos alunos dizem “não gosto de português porque português é difícil”? Como e por que eles podem considerá-lo difícil se é a língua que falamos desde muito pequenos?

Uma possível resposta a essas questões está relacionada ao próprio ensino da língua, ou melhor dizendo, à concepção que se tem de ensino da língua. Aqui está o equívoco, talvez, em considerar/confundir a língua materna como um sistema repleto de regras gramaticais exclusivo da língua escrita e da norma padrão.

É preciso lembrar que a língua é uma atividade sociocomunicativa Koch (2004) e, como diz Marcuschi (2008), “é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Ela não pode ser considerada um sistema de comunicação que privilegia o aspecto informacional, tampouco, apenas um sistema de signos; é preciso considerar as questões referentes aos contextos de uso e de produção bem como os sujeitos envolvidos no processo interacional.

Portanto, não podemos jamais confundir o ensino de língua portuguesa com o ensino de gramática. A gramática não é sinônimo, mas, sim parte da língua, ela é o conjunto de regras pertencentes à língua que estabelecem os padrões fonológicos, morfossintáticos e semânticos para o funcionamento da língua. A respeito disso, vale relembrar o que o cronista Luis Fernando Veríssimo discute na crônica *O gigolô das palavras*:

[...] a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal. Respeitadas algumas regras básicas da Gramática, para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis. A sintaxe é uma questão de uso, não de princípios. Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer “escrever claro” não é certo mas é claro, certo? O importante é comunicar. (E quando possível surpreender, iluminar, divertir, comover... Mas aí entramos na área do talento, que também não tem nada a ver com Gramática.) A Gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí é de interesse restrito a necrólogos e professores de Latim, gente em geral pouco comunicativa. Aquela sombria gravidade que a gente nota nas fotografias em grupo dos membros da Academia Brasileira de Letras é de reprovação pelo Português ainda estar vivo. Eles só estão esperando, fardados, que o Português morra para poderem carregar o caixão e escrever sua autópsia definitiva. É o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele não informa nada, como a Gramática é a estrutura da língua mas sozinha não diz nada, não tem futuro. As múmias conversam entre si em Gramática pura. (VERÍSSIMO, 2002, p. 77-78)

Neste texto, Veríssimo nos propõe, de uma forma bem humorada, uma discussão sobre a prática da língua: ela deve ser funcional à comunicação. O problema, então, é perceber que as dificuldades encontradas no aprendizado da língua estão relacionadas ao seu uso, à sua prática. De acordo com a professora Irandé Costa Antunes,

[...] falar e escrever não é apenas uma questão de gramática, de morfologia, ou de sintaxe, não é apenas uma questão de executar, certo ou errado, determinados padrões linguísticos. Não é tampouco formar frases, nem sequer juntá-las, por mais bem formadas que estejam.

Falar ou escrever é ativar sentidos e representações já sedimentados, que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico; é, antes de tudo, agir, atuar socialmente; é, nas mais diferentes oportunidades, realizar atos convencionalmente definidos, tipificados pelos grupos sociais, atos normalizados, estabilizados em gêneros, com feição própria e definida. É uma forma a amis de, tipicamente, externar intenções, de praticar ações, de intervir socialmente, de “fazer”, afinal. (ANTUNES, 2004, p. 130-131)

Respondendo às questões acima, é essencial entender a língua como uma prática verbal que tem como finalidade a comunicação, a interação. A língua portuguesa não é difícil, este é o código que usamos desde muito pequenos. As principais regras já estão todas assimiladas, caso contrário, não conseguiríamos articular as ideias e estabelecer um diálogo compreensível. O horror à gramática se deve, não à falta de conhecimento da língua, mas à falta da prática de utilizar algumas regras específicas. O aluno não pode se considerar um desconhecedor da língua só porque escreve ou fala “fui na farmácia” ao invés de “fui à farmácia”. Como disse Luis Fernando Veríssimo na crônica citada há pouco: “a sintaxe é uma questão de uso, não de princípios”.

Nesse sentido, a leitura de vários tipos de textos desempenha papel fundamental, pois as regras gramaticais são assimiladas e praticadas pelo próprio ato de ler. Desta forma, ninguém precisa saber o que é um verbo transitivo direto, indireto ou intransitivo, ou identificar e classificar orações subordinadas (...), enfim, essas classificações são apreendidas naturalmente pela prática do texto.

Entretanto, apesar do repúdio apresentado quanto ao aprendizado da língua (gramática), o que se nota é que as maiores dificuldades que os nossos alunos apresentam nos textos não são, na maioria das vezes, gramaticais, mas, sim, de teor informativo. Eles têm dificuldade de escrever porque não possuem repertório informativo para escrever, geralmente, não têm conhecimento do ou sobre o tema. Para isso o hábito de leitura é a única solução. A conscientização do hábito de leitura é, portanto, a conscientização da língua.

#### **4- É preciso ler para escrever e reescrever para aprender - resultado de um trabalho desenvolvido em sala de aula**

Vemos que o papel do ensino de Língua Portuguesa (ou os vários nomes que se dá a essa disciplina nas instituições de nível superior como Comunicação, Comunicação e Expressão, Comunicação Jurídica, entre outros) deve assumir, finalmente, a sua função de formar cidadãos.

Adjuntos adnominais e complementos à parte, a leitura é a ferramenta principal para desenvolver as competências e as habilidades para uma boa reflexão e uma boa construção textual. Não são as regras gramaticais que vão determinar que um texto está bom ou ruim, mas, sim, a complexidade da reflexão proposta. As regras devem ser discutidas quando houver dúvidas de construção de determinado enunciado ou quando o professor detectar uma certa recorrência de um mesmo problema.

Estas constatações são frutos de muito estudo a respeito de linguística textual e, principalmente, da experiência em sala de aula. Aplicar toda a teoria estudada sobre texto é um desafio, porque nos deparamos com o discurso “não gosto de ler”. Além disso, esse trabalho

deve pressupor não só a leitura, mas também a produção de texto e a reescrita, e nesta etapa lidamos com outro discurso “mas vou ter que escrever?” ou “não gosto de escrever”.

Não há dúvidas de que para escrever temos que conhecer sobre o assunto abordado, por isso uma das atividades trabalhadas em sala de aula foi dar aos alunos subsídios, informações a respeito de um tema para que eles pudessem, então, ter o conhecimento para discutir. Essa atividade foi bastante interessante, pois pudemos constatar o real problema que envolve a escrita.

A proposta, a princípio, foi a leitura de sete textos com pontos de vista diferentes sobre o tema Liberdade de Expressão: um texto acadêmico (em formato de artigo científico), dois textos de dois jornais de grande circulação (Folha de São Paulo e Estado de São Paulo), um texto da revista Veja, um texto de um sociólogo, um texto de um historiador e uma entrevista com o Papa. Estes textos todos foram sobre o ataque terrorista ao jornal francês Charlie Hebdo, que ocorreu no dia 07 de janeiro de 2015. Depois de todos os textos lidos, fizemos um debate em sala sobre as impressões das várias leituras e sobre o tema e, em seguida, partimos para a produção de texto.

Os alunos que realmente leram todos os textos e participaram do debate (cerca de 85%) conseguiram discutir o tema com mais segurança e desenvolver melhor as ideias. Aqueles que não deram a devida importância para a atividade escreveram textos rasos, sem qualquer reflexão.

Quanto à gramática, as questões gramaticais mais problemáticas não interferiram na coerência do texto ou na progressão de ideias, elas foram, de uma forma geral, relativas à ortografia, à confusão de utilização dos pronomes relativos (o hábito de usar o ‘onde’ como único relativo existente) e à confusão de ideias por falta da organização dos enunciados.

A devolutiva, parte essencial desta atividade, causou um certo desconforto porque eles puderam perceber aquilo que eles não percebiam antes. A nossa impressão, neste momento, foi uma mistura de decepção e euforia por parte dos alunos diante dos textos corrigidos.

E, finalmente, a reescrita, o momento em que o aluno, ao se deparar com o próprio texto todo comentado e ao reescrevê-lo, tem consciência da língua, da língua portuguesa na prática.

Nesta atividade o trabalho com a gramática é feito de maneira contextualizada. As dificuldades gramaticais apresentadas nos textos são discutidas na lousa, ou seja, aquilo que a maioria dos alunos tiveram dúvidas quanto ao uso. Quanto às dificuldades individuais, o trabalho de correção acaba sanando as dúvidas. Portanto, as regras gramaticais são ferramentas que nos ajudam a melhorar o texto, assim fica mais fácil ensinar, por exemplo, as funções dos pronomes relativos e como usá-los.

## 5- Considerações finais

Vale recuperar uma parte do texto *O gigolô das palavras*, já citado aqui, para concluirmos este texto: “Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer “escrever claro” não é certo mas é claro, certo? O importante é comunicar.” A partir desta concepção é preciso desconstruir os discursos produzidos a respeito da língua, já que a língua é funcional à comunicação.

Sabemos que há algumas falhas quanto à aprendizagem da língua. Essas falhas podem ser verificadas e comprovadas pelos exames como ENEM e vários Vestibulares nas provas de redação. Essa é a realidade com a qual lidamos nas aulas de língua portuguesa no ensino superior: alunos que chegam com um discurso estigmatizado e deturpado pelas falhas da forma como é ensinada a língua.

O ensino da língua não pode estar embasado em conceitos e regras gramaticais destituídos de sentido social e relevância comunicativa. Pelo contrário, o ensino da língua deve estar vinculado à articulação e à expressão do pensamento, à tradução e compreensão dos comportamentos e às interações comunicativas.

O trabalho com a leitura de vários tipos de textos, portanto, significa praticar a língua de todas as formas possíveis. A leitura, como discutimos, não é mera decodificação de palavras, ela tem o poder de transformar o homem, de garantir-lhe a cidadania. A leitura de clássicos da literatura, como vimos com *Candido*, tem uma função humanizadora que atua na própria formação do homem.

Eis, então, o nosso trabalho: mediar o acesso à leitura, ao texto, para que este acesso permita ao aluno expandir a sua perspectiva de ver o mundo à sua volta. Além disso, estimular a produção de textos para que os alunos pratiquem efetivamente a língua escrita e entendam que a língua portuguesa não é gramática, mas, sim, a prática discursiva.

## Referências

ANTUNES, Irandé Costa. No meio do caminho tinha um equívoco. Gramática tudo ou nada. In: BAGNO, Marcos (org). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos oprimidos*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOCH, Ingedore Vilaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora de Universidade Estadual de Campinas, 1996.

SOUSA, Ana Claudia. *A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - campus de Presidente Prudente, SP. 2006

VERISSIMO, Luis Fernando. O gigolô das palavras. In: \_\_\_\_\_. *Para gostar de ler*. Luis Fernando Verissimo: o nariz e outras crônicas. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 77 e 78.

## A IMPORTÂNCIA DO *CORPUS* EM ATIVIDADES SOBRE NEOLOGISMOS

Candice Guarato Santos\*

**Resumo:** O jornal, tanto o popular quanto o de referência, é um ambiente em que se pode observar o léxico em uso. Por tal motivo, é possível detectar mudanças que ocorrem no acervo lexical de uma língua por meio desse tipo de publicação. Entre os processos, que causam essas transformações na língua, está o neologismo. Uma vez que os jornais trabalham com a língua, as notícias podem ser uma produtiva fonte de textos autênticos para a elaboração de atividades sobre neologismos. A partir dessa questão, propomos uma atividade sobre neologismos baseada em um *corpus* composto por notícias sobre operações policiais. A escolha desse assunto é em virtude de sua repercussão na mídia atualmente. A atividade proposta consiste em induzir o aluno a perceber a relação entre o sentido original e o novo sentido que a palavra recebeu. No início dessa atividade, dez nomes são apresentados, mas apenas cinco são nomes reais de operações. Depois, as definições dessas palavras, retiradas de sites da internet, são expostas. Ao final, estão os cinco trechos extraídos do *corpus* das notícias dos jornais mineiros *Aqui* e *O Tempo*, mas sem os nomes das operações. O aluno deve inserir nos espaços em branco o nome da operação correspondente. Para isso, ele deve se basear nas definições e no próprio excerto retirado da notícia.

**Palavras-chave:** Neologismos; Linguística de *Corpus*; Notícias; Operações policiais.

**Abstract:** The popular newspaper and the quality paper are suitable places to watch the lexicon in use. So, it is possible to identify, in this type of publication, changes that occur in the lexical collection of certain language. Among the processes, which cause these modifications in the language, there is the neologism. As the newspapers use the language, news can be a useful source of authentic texts for the creation of activities with neologisms. Therefore, we propose an activity about neologisms based on a *corpus* of news of police operations. The choice of this subject is due to its repercussion in the media lately in Brazil. The proposal is to induce the student to understand the relationship between the original meaning and the new sense that the word received. At the first part of this activity, ten names are presented, but only five are real police operation names. Then, the definitions of this group of words, taken from internet sites, are exposed. At the end, there are five excerpts from the news *corpus* of *Aqui* and *O Tempo* newspapers, but without the operations names. The student should fill in the blanks with the name of the corresponding operation. For this, the student should be based on the definitions and in the excerpt taken from the news.

**Keywords:** Neologism; *Corpus* Linguistics; News; Police operations.

### 1 Introdução

O léxico, conjunto de palavras de uma língua, é considerado o reflexo do desenvolvimento de uma comunidade de falantes. É por meio desse acervo lexical que o usuário da língua se expressa e é compreendido. Assim, o léxico, tão importante na interação entre as pessoas e com tudo o que as cercam, deveria ser trabalhado em sala de aula.

De acordo com Seide e Hintze (2015), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, voltado para os últimos ciclos do ensino fundamental, abordam o léxico e seu ensino, porém de forma fragmentada. A partir desses documentos, as autoras sumarizam

---

\* Mestranda, bolsista pela CAPES, em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU); candiceguaratos@gmail.com.

que o ensino proposto privilegia a leitura, a escuta e a escrita a partir de um enfoque textual e discursivo.

As pesquisadoras também destacam que “[...] a práxis educativa deve motivar a reflexão por parte dos alunos, tendo como ponto de partida e ponto de chegada o uso linguístico” (SEIDE; HINTZE, 2015, p. 406). Quanto ao uso linguístico, um *corpus*, construído a partir de jornais, pode ser utilizado em atividades que trabalham o léxico em contexto.

Entre as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a prática de análise linguística, destacamos a “ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras”. Um dos objetivos dessa proposição é permitir o “emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria)” (BRASIL, 1998).

A partir das questões apresentadas sobre o ensino do léxico, especificamente dos neologismos e da aprendizagem do uso da língua, propomos uma atividade baseada em *corpus* indicada para alunos entre o 6º e 9º ano. O *corpus* que fundamentou a elaboração da atividade proposta neste artigo é uma parcela de um *corpus* maior de uma pesquisa de mestrado que visa analisar a criatividade lexical na criação de nomes de operações policiais por meio de notícias de jornais de Minas Gerais. O *corpus* total é composto por 11 jornais mineiros.

A ideia de criar um exercício surgiu após uma análise cujo objetivo era observar as diferenças do léxico empregado em dois jornais, o *Aqui* e *O Tempo*; porém, após o estudo, constatamos o uso recorrente de neologismos na denominação das operações policiais. Os tipos de neologismos mais encontrados foram os neologismos semântico e o empréstimo. Assim, notamos que essas notícias poderiam ser uma produtiva fonte de material para a realização de atividades sobre o léxico em sala de aula.

O jornal *Aqui* é popular e o jornal *O Tempo* é de referência. Uma publicação popular é caracterizada pela abordagem de assuntos comuns ao seu público-alvo pertencente às camadas de baixo poder econômico. Conforme Oliveira (2008), esse tipo de jornal, ultimamente, alcançou um novo público por meio do baixo preço, planejamento gráfico atraente, linguagem acessível e anúncios de produtos e serviços voltados ao público de baixa-renda.

Para Amaral (2011), os jornais de referência são consagrados econômica e politicamente ao longo da história, contam com prestígio no país e são voltados às classes A e B. O motivo da escolha de um jornal popular e de outro de referência se deve ao fato do primeiro tipo, por ser acessível, alcançar um grande público. A razão da escolha do segundo tipo é devido ao prestígio.

Após abordarmos sobre o ensino do léxico e contextualizar os jornais, na próxima seção serão abordados os tipos de neologismos.

## 2 Neologismos

As contribuições dos neologismos na transformação do acervo lexical de uma língua são significativas, pois é da natureza do léxico não ser estático. As mudanças, ocasionadas pelo processo de neologia, podem ser intencionais ou um recurso para se expressar melhor no momento em que se faltam palavras, podem surgir na literatura ou no cotidiano.

Independentemente dos motivos e das circunstâncias, há diversos tipos de neologismos. O neologismo fonológico acontece quando o significante de uma palavra é inédito; contudo, essa é uma situação rara, pois:

É o próprio mecanismo da comunicação que impede a vivacidade da neologia fonológica, a fim de garantir a eficácia da mensagem. A unidade

léxica tem caráter neológico à medida que é interpretada pelo receptor. Um significante original, não-conforme ao sistema de uma língua, provavelmente não será decodificado e, nesse caso, a comunicação não será efetuada (ALVES, 2007, p. 11).

O neologismo sintático, por outro lado, é resultado da combinação de elementos que já existem no sistema da língua. A razão de ser chamado de sintático, segundo Alves (2007), é em virtude da combinatória dos elementos não estar relacionada apenas ao âmbito lexical, mas também ao nível frásico.

Uma nova lexia pode surgir a partir de outra palavra já presente no sistema linguístico, pois quando o sentido é alterado, trata-se de um caso de neologismo semântico ou conceptual. Contudo o acréscimo de novas palavras não acontece somente a partir do acervo lexical da própria língua. O contato entre línguas diferentes pode proporcionar a incorporação de novas lexias oriundas do outro idioma, caracterizando o neologismo por empréstimo.

Na atividade proposta, que será apresentada no *Apêndice*, há três casos de neologismo semântico, *Operação Ultimato*, *Operação Implosão* e *Operação O Auto da Compadecida*, e dois casos de estrangeirismo, *Operação American Dream* e *Operação Dick*.

Após a visão geral sobre o processo que causa o surgimento de novas unidades léxicas, isto é, a neologia, versaremos sobre a *Linguística de Corpus* e como o *corpus* pode contribuir no ensino do léxico.

### 3 Linguística de *Corpus* e ensino

É habitual a união da Linguística de *Corpus* (LC) com o ensino de línguas estrangeiras. Autores como Tagnin e Murakami (2014), Vicentini (2006), Berber Sardinha (2006) e Condi de Souza (2014) mostram como essa metodologia pode auxiliar na prática docente. Entretanto, esse fato não impede que tal abordagem não possa ser aplicada ao ensino de língua materna, a língua portuguesa. Berber Sardinha (2006), ao apresentar formas de usar o *WordSmith Tools* na preparação de material didático para língua inglesa, explica que os procedimentos expostos pelo próprio autor podem ser aplicados a línguas estrangeiras ou não.

Antes de aprofundarmos nas teorias da LC, é relevante definir o que é um *corpus*. Este é um conjunto de textos autênticos, ou seja, não foram criados para satisfazer propositalmente o objetivo de uma pesquisa. Um dos pré-requisitos é estar no formato digital para que seja processado pelo *software* que, neste trabalho, é o *WordSmith Tools*, versão 6.

Entre essas particularidades, destacamos a autenticidade que possibilita observar o uso real da língua por meio de exercícios. Segundo Vicentini (2006), o material didático ideal seria, conforme o arcabouço teórico da LC, aquele que foi criado tendo como base dados reais.

Berber Sardinha (2004) sumariza em quatro áreas o uso de *corpora* no ensino. A primeira é a descrição de linguagem nativa, seguida pela descrição da linguagem do aprendiz, há a transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula e o desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens. A proposta de exercício deste artigo se encaixa na quarta área, ou seja, na elaboração de materiais para o ensino de neologismos.

A Linguística de *Corpus* tem auxiliado e ainda pode contribuir na elaboração de materiais didáticos e no estudo sobre a língua, materna ou não, visto que as vantagens são diversas. Condi de Souza (2014) explica os benefícios desse tipo de estudo:

Vantajosa para a elaboração de materiais, a pesquisa com *corpus* permite a sua análise em termos quantitativos e qualitativos de quantidades de dados antes impensáveis e possibilita a construção do perfil léxico-gramatical de

uma palavra, o qual inclui: seus colocados, isto é, palavras que mais frequentemente as acompanham em um contexto; porções de língua (*chunks*) ou expressões idiomáticas; restrições sintáticas, como o uso de uma determinada preposição; restrições semânticas, como o uso de um advérbio; e a prosódia semântica, isto é, o sentido conotativo e atitudinal de uma palavra. Logo, observa-se que a pesquisa com *corpus* extrapola o alcance da abordagem meramente estrutural por permitir a observação de padrões léxico-gramaticais recorrentes na língua em uso, além de possibilitar considerações acerca de seus papéis pragmáticos e discursivos de maneira mais evidente (CONDI DE SOUZA, 2014, p. 70).

Um dos intuitos de nossa atividade é justamente ir além da abordagem estrutural por meio da associação dos sentidos que uma palavra tem e passa a ter à medida que é utilizada pelos falantes de uma língua.

O uso de computador, na LC, é imprescindível durante a montagem e a análise do *corpus* de estudo. Uma atividade que envolva as linhas de concordância poderia ser mais frutífera no computador, pois promoveria a autonomia do estudante. Mas como há escolas que não contam com um laboratório de informática, nossa atividade foi desenvolvida para ser realizada no papel.

Sobre essa questão, Vicentini (2006) explica que há duas formas de o aluno ter contato com as linhas de concordância. Uma maneira é mais direta, porque o estudante utiliza sozinho os concordanciadores pelo computador. A alternativa para essa situação é o professor selecionar as linhas de concordância.

Em um estudo pautado na Linguística de *Corpus* é importante que seja explicitado como foi realizada a montagem do *corpus*. Por isso, na próxima seção, abordaremos a metodologia deste trabalho.

## **4 Metodologia**

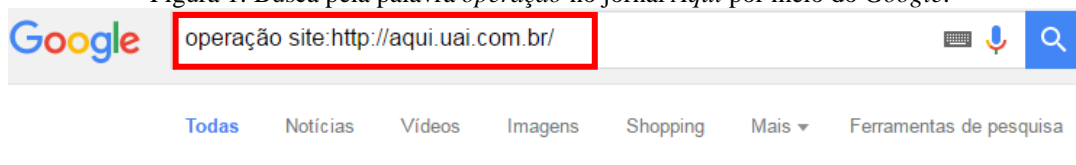
Esta seção sobre a metodologia está dividida em duas subseções. Na primeira subseção, 4.1 *Compilação do corpus*, será apresentado o processo da seleção dos textos retirados dos jornais. Na segunda subseção, 4.2 *Elaboração da atividade*, explicaremos o exercício e como ele foi produzido.

### **4.1 Compilação do corpus**

Para a elaboração da atividade, escolhemos dois jornais mineiros, o popular *Aqui* e o de referência *O Tempo*. Para maior dinamicidade, a palavra *operação* foi pesquisada por meio do site de busca *Google* deste modo: a lexia *operação* mais a palavra *site* seguida por dois pontos e pelo site do jornal, conforme se pode observar na figura 1:



Figura 1: Busca pela palavra *operação* no jornal *Aqui* por meio do *Google*.



Aproximadamente 824 resultados (0,33 segundos)

**Operação enquadra empresas de BH que sonegaram R\$ 20 milhões ...**  
[aqui.uai.com.br/.../operacao-enquadra-empresas-de-bh-que-sonegaram-r-20-milhoes...](http://aqui.uai.com.br/.../operacao-enquadra-empresas-de-bh-que-sonegaram-r-20-milhoes...)  
 22 de mar de 2016 - A Secretaria de Estado de Fazenda de Minas Gerais (SEF/MG) realizou ontem a

Fonte: disponível em: < <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=opera%C3%A7%C3%A3o%20site%3Ahttp%3A%2F%2Faqui.uai.com.br%2F>>. Acesso em 28 de set. de 2016.

Por meio desse método, foi possível ter acesso ao conteúdo aos sites das duas publicações. As notícias que não abordavam a operação do âmbito policial, ou seja, não tratavam sobre uma manobra policial com o intuito de punir e acabar com um ato criminoso, foram ignoradas. Os textos jornalísticos que atendiam ao requisito foram selecionados e salvos no formato somente texto (.txt). Esses arquivos foram salvos com a codificação *unicode* para o processamento dos dados por meio do *software WordSmith Tools* (SCOTT, 2012).

O programa não distingue o texto das informações complementares. Assim, para que esses tipos de dados não interferissem no resultado final, o nome do jornalista, a data da publicação, as legendas das fotos e o local foram inseridos entre chaves angulares para que não fossem analisados pelo *WordSmith Tools*. Foi criado um rodapé para identificar cada texto e, para esse fim, o *link* e a data de coleta da notícia foram inseridos entre chaves angulares também.

Os textos foram arquivados ou na pasta *Aqui* ou na pasta *O Tempo*, isto é, conforme o jornal do qual foi extraído. Dentro da pasta, cada notícia, além de receber o nome do jornal, foi nomeada de acordo com a data de publicação para que fosse possível visualizar o recorte temporal.

Foram arquivadas 260 notícias, 130 do jornal *Aqui* e 130 do jornal *O Tempo*. Os textos do *Aqui* foram publicados entre os anos de 2011 e 2016. As publicações do segundo jornal estão entre 2009 e 2016.

O diário *O Tempo*, fundado em 1996, é um jornal de referência voltado para as classes A e B. Além da versão *online* há a versão impressa que custa R\$1,50. O jornal *Aqui* é um jornal popular que foi fundado em 2005. Essa publicação é focada nas classes B e C e também apresenta versões *online* e impressa, porém o valor é menor, R\$0,25.

Depois de detalharmos a compilação do *corpus*, a próxima subseção, apresentaremos como a atividade foi formulada e o seu objetivo.

## 4.2 Elaboração da atividade

O programa *WordSmith Tools*, versão 6, contém três ferramentas: a *WordList*, a *KeyWords* e o *Concord*. Por meio da *WordList*, foi produzida uma lista em que as palavras com maior frequência aparecem no topo. As frequências das palavras de tal lista foram comparadas com as frequências das palavras da lista do *corpus* de estudo, o *LácioRef*.

O produto desse contraste foi a lista de palavras-chave apresentada pela ferramenta *KeyWords*. Segundo Berber Sardinha (2004) esse tipo de lista consiste nas “palavras cujas frequências são estatisticamente diferentes no *corpus* de estudo e no *corpus* de referência” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 6).

Com a finalidade de identificar os nomes das operações, por meio da ferramenta *Concord*, procuramos pela palavra *operação*. Todas as ocorrências dessa lexia e o texto ao seu redor foram exibidos, isto é, as linhas de concordância. Como se pode ver na figura 2, a palavra de busca aparece em destaque:

Figura 2: Lista de concordância de operação do jornal *O Tempo*.

N	Concordance	S
1	OPERAÇÃO "LIGA DA JUSTIÇA"	
2	OPERAÇÃO MAR DE LAMA Justiça	
3	OPERAÇÃO JACTÂNCIA Casal	
4	OPERAÇÃO VIP Empresários são	
5	Oliveira Santos (apelidado Bal	
6	OPERAÇÃO RESET Servidores da	
7	"OPERAÇÃO RESGATE" Polícia Civil	
8	OPERAÇÃO DARKNET MPF oferece	
9	do crime ainda não foi localizado pela	
10	Fontes / O Tempo - 11.6.15 Opera	
11	, no Triângulo Mineiro, e em São Pau	
12	Operação de combate ao	
13	OPERAÇÃO ESFINGE PF prende	
14	OPERAÇÃO KRULL MPF denuncia	

Fonte: Figura gerada a partir do WordSmith Tools.

A partir das linhas de concordância selecionamos os nomes das operações. No *corpus* do jornal *Aqui* foram identificados 69 nomes de operações e o *corpus* do jornal *O Tempo* apresentou 77 denominações, porém escolhemos cinco nomes e seus respectivos contextos para elaborar a proposta de atividade.

A proposta da atividade sobre neologismos consiste em fazer com que o aluno relacione cada nome de operação à sua notícia de origem. Para mostrar que o neologismo semântico consiste na mudança de sentido de uma palavra já existente, inserimos trechos em que a palavra que motivou a nomeação da operação é definida.

Para aumentar o nível de dificuldade do exercício, além dos cinco nomes de operações, inserimos mais outras cinco palavras que possuem algum grau de similaridade com os nomes reais. As operações reais são *American Dream*, *Ultimato*, *Dick*, *Implosão* e *O Auto da Compadecida*. As palavras e expressão utilizadas para confundi-los são *independência*, *intimação*, *Penélope*, *detonação* e *Lisbela e o Prisioneiro*.

Desse modo, o aluno deve estabelecer a relação a partir dos traços semânticos dos fragmentos selecionados da internet com os sentidos que estão na notícia para que ele possa inserir o nome de operação mais adequado no trecho da notícia.

Os excertos que auxiliam na compreensão dos nomes foram extraídos da internet. No exemplo que será apresentado no *Apêndice*, selecionamos trechos da *Wikipédia*, para nove nomes, e de um site sobre cinema, para apenas um nome.

## 5 Considerações finais

A partir da análise, por meio do *WordSmith Tools*, do *corpus* de notícias dos jornais *Aqui* e *O Tempo*, notamos que é possível elaborar uma atividade contextualizada em um assunto que está circulando na mídia e, conseqüentemente, na sociedade. Tal fato é um fator que pode tornar o estudo sobre neologismos mais tangível e, por isso mesmo, mais interessante para os alunos.

A partir deste trabalho, podemos também concluir que tanto o jornal de referência quanto o jornal popular são uma fonte de material que podem ser trabalhados em sala de aula. Sugerimos é que há a possibilidade de trilhar, por meio da Linguística de *Corpus*, o léxico

mesmo que a escola não disponibilize computadores com acesso à internet para todos os alunos.

O assunto, o gênero e o suporte não precisam ser os mesmos que os apontados neste artigo, pois se trata apenas de uma proposta. O interessante é que se trabalhe com um *corpus*, isto é, textos autênticos que retratam o uso da língua, assim como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais voltado para os últimos ciclos do ensino fundamental.

## Referências

AMARAL, Márcia Franz. **Jornalismo Popular**. São Paulo: Contexto, 2011. 2ª. reimp.

ALVES, Maria Ieda. **Neologismo: criação lexical**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2007.

BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, Tony. Preparação de material didático para aprendizagem baseada em tarefas com WordSmith Tools e corpora. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 4, n. 3, p. 148-155, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/6001-18454-1-SM.pdf>. Acesso em 14 de out de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONDI DE SOUZA, Renata. A Linguística de Corpus na Elaboração de Tarefas. In: CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira. (Org.). **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. Moçoro: UERN, 2014, v. 1, p. 70-85.

OLIVEIRA, Maria Regina Alves Ribeiro. Jornal Popular X Jornal Tradicional: Análise léxico-gramatical da notícia a partir da Linguística de Corpus: um estudo de casos dos jornais cariocas “O Globo” e “O Dia”. **Veredas: Linguística de corpus e computacional**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 7-19, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/11/ARTIGO-M%20Regina-Alves-Ribeiro-Oliveira1.pdf>>. Acesso em 14 de out. de 2016.

SEIDE, Márcia Sipavicious; HINTZE, Ana Cristina Jaeger. O ensino do léxico na disciplina de português: língua materna, no Ensino Fundamental brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino (Online)**, v. 18, p. 403-424, 2015.

SCOTT, Mike. **WordSmith Tools version 6**. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2012.

TAGNIN, Stella; MURAKAMI, Danilo. Linguística de *Corpus* e ensino: a compilação de um *corpus* de especialidade para preparação e implementação de um curso preparatório rápido para exame de proficiência. **Letras & Letras (Online)**, v. 30, p. 349-366, 2014.

VICENTINI, Giseli Previdente Martins. **A Linguística de Corpus e o seriado Friends como base para o ensino de chunks em sala de aula de Língua Inglesa**. 2006. 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.sapili.org/portugues/a-linguistica-de-corpus-e-o-seriado-friends-como-base>>

para-o-ensino-de-chunks-em-sala-de-aula-de-lingua-inglesa-giseli-previdente-martins-vicentini>. Acesso em 14 de out. de 2016.

## Apêndice

### Atividade com neologismos

Relacione os nomes das operações com os excertos retirados dos jornais *Aqui* (AQ) e *O Tempo* (OT). Apenas cinco das palavras, ou expressões, apresentadas a seguir são nomes de operação. Para ajudar, logo após os nomes, há trechos de textos que explicam o que significam essas palavras:

Ultimato	Detonação	American Dream	Penélope	O Auto da Compadecida
Implosão	Dick	Independência	Intimação	Lisbela e o Prisioneiro

#### Ultimato

O **ultimato** (do latim *ultimatum*, "ultimado", pelo francês *ultimatum*, "ultimato") é o nome dado ao conjunto das últimas exigências, propostas ou condições que um Estado apresenta a outro e cuja não aceitação implica declaração de guerra ou à exigência feita durante o estado de guerra, por um chefe militar, no sentido de conseguir a rendição imediata do inimigo, sob ameaça de alcançá-la por meios violentos.

Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ultimato>>. Acesso em 10 de out. de 2016.

#### Detonação

Detonação é um processo de combustão supersônica em que a energia liberada na zona inicial de reação propaga-se através do material na forma de uma onda de choque.

Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Detona%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 17 de out. de 2016.

#### Sonho Americano

O Sonho Americano (em inglês: **American Dream**) é um ethos nacional dos Estados Unidos, uma variedade de ideais que liberdade inclui a oportunidade para o sucesso e prosperidade, maior mobilidades social para as famílias e crianças, alcançada através de trabalho duro em uma sociedade sem barreiras.

Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Sonho\\_Americano](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sonho_Americano)>. Acesso em 10 de out. de 2016.

#### Penelope Pitstop

Penelope Pitstop (**Penélope** Charmosa como chamada no Brasil ) é uma personagem da série Hanna Barbera. É a herdeira de uma vasta fortuna pertencente à família Charmosa. Ela ama a cor rosa.

Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Penelope\\_Pitstop](https://pt.wikipedia.org/wiki/Penelope_Pitstop)>. Acesso em 17 de out de 2016.

#### O Auto da Compadecida

As aventuras dos nordestinos João Grilo (Matheus Natchergaele), um sertanejo pobre e mentiroso, e Chicó (Selton Mello), o mais covarde dos homens. Ambos lutam pelo pão de cada dia e atravessam por vários episódios enganando a todos do pequeno vilarejo de Taperoá, no sertão da Paraíba.

Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-120824/>>. Acesso em 10 de out. de 2016.

### **Implosão**

Implosão é uma técnica de demolição que utiliza explosivos para se destruir uma construção de forma rápida e controlada.

Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Implos%C3%A3o>>. Acesso em 17 de out. de 2016.

### **Dick Dastardly**

Richard "Dick" Milhous Dastardly (em português chamado de **Dick** Vigarista), é um personagem fictício e vilão que surgiu em várias séries de desenhos animados de Hanna-Barbera.

Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Dick\\_Dastardly](https://pt.wikipedia.org/wiki/Dick_Dastardly)>. Acesso em 10 de out. de 2016.

### **Independência**

Independência é a dissociação de um ser em relação a outro, do qual dependia ou era por ele dominado. É o estado de quem ou do que tem liberdade ou autonomia.

Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Independ%C3%Aancia>>. Acesso em 17 de out. de 2016.

### **Intimação**

Intimação (do latim intimatīōnis: demonstração, exposição; acusação) é uma comunicação escrita expedida pela autoridade competente para dar ciência a alguém de atos e termos de processo judicial ou administrativo, ordenando-lhe que faça ou deixe de fazer algo em virtude de lei.

Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Intima%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 17 de out. 2016.

### **Lisbela e o Prisioneiro**

Lisbela e o Prisioneiro é um filme brasileiro de 2003, do gênero comédia romântica, dirigido por Guel Arraes. [...] Conta a história do malandro, aventureiro e conquistador Leléu e da mocinha sonhadora Lisbela, que adora ver filmes norte-americanos e sonha com os heróis do cinema.

Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lisbela\\_e\\_o\\_Prisioneiro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lisbela_e_o_Prisioneiro)>. Acesso em 17 de out. de 2016.

- 01). \_\_\_\_\_. O nome da operação faz referência ao sonho norte-americano de prosperidade. Por meio da fraude, os criminosos levavam a vida com um dinheiro que não lhes pertencia. Eles podem pegar até 26 anos de prisão (AQ/2015).
- 02). Segundo a Polícia Civil, a operação denominada de \_\_\_\_\_encerra as atividades criminosas da quadrilha e dá tranquilidade à população (AQ/2013).
- 03). A Polícia Federal em Varginha, Sul de Minas, deflagrou nesta quinta-feira (3), a operação \_\_\_\_\_, que desarticulou uma quadrilha que operava na consecução de fraudes diversas, com utilização de cheques de instituições bancárias diversas, confeccionados a partir de documentos falsos obtidos pelo grupo. [...]  
O nome da operação é referência ao personagem de séries de desenhos animados \_\_\_\_\_ [...], que sempre usava trapaças para tentar ganhar a corrida (OT/2016).
- 04). \_\_\_\_\_"Esse é o nome que se dá quando há uma explosão controlada. Nesse caso, o nome da operação é para simbolizar uma desarticulação sem efeitos colaterais", explica o delegado M. R. (OT/2016).
- 05). O sargento informou que os dois rapazes alvos da operação batizada de \_\_\_\_\_ presos ontem têm várias passagens pela polícia por tráfico de drogas e assaltos. "Recebemos diversas denúncias pelo 181 de que o Chicó, o F\* e um tal de M\*, que não foi localizado, ficavam na Via Dezesseis, ponto conhecido como Carroça. Os três andavam com armas na cintura, intimidando a comunidade", disse (AQ/2012).

Respostas: American Dream - Ultmato – Dick - Implosão – O Auto da Compadecida

## **A influência da crônica na prática da leitura de jornais: Plínio Marcos, Jornal da Orla, 1999.**

Mozarth D.A. Miranda<sup>1</sup>

### **Resumo:**

O presente artigo faz um breve contexto sobre a crônica e a sua potencialidade na conquista de novos leitores. O estilo aceito pelos jornais é um espaço livre para abordagem de diferentes temas. É o local de reflexão e respiro longe dos fatos diários. O cronista Plínio Marcos fugia do cotidiano e utilizava nos seus textos personagens reais e fictícios, histórias que, em muitas vezes, ele busca na infância e na juventude. Outro ponto abordado neste trabalho são as características presentes na produção feita para o Jornal da Orla, entre os meses de janeiro a outubro de 1999, de outros gêneros literários como conto, coluna e artigo.

**Palavras-chave:** crônica, Plínio Marcos, formação de leitores, gêneros literários.

### **Abstract:**

This article is a brief context of chronic and its potential to win new readers. The style accepted by the newspapers is a free space for addressing different themes. It is a place of reflection and breathe away from the daily facts. The chronicler Plinio Marcos fled everyday and used in their texts real and fictional characters , stories that, often , he seeks in childhood and youth. Another point addressed in this work are the characteristics present in the production made for the Jornal da Orla , between the months of January to October 1999 , other literary genres such as tale , column and article.

**Key-words:** chronic, Plínio Marcos, forming readers, literary genres.

### **1. Introdução:**

Ela abre as possibilidades para a escrita, a partir da variedade de conhecimentos adquiridos pelo leitor; e a crônica pode contribuir para isso, pois é um gênero que aparece em vários suportes textuais, a exemplo dos jornais, revistas, internet, entre outros, e até no rádio e na televisão. Assim, a crônica chega facilmente às pessoas, despertando nelas o interesse pelo texto escrito.

Um dos principais objetivos das aulas de Língua Portuguesa é aperfeiçoar a expressão oral e escrita do aluno, de modo que seja capaz de utilizar com eficácia a linguagem verbal nas diversas situações comunicativas. A leitura exige muito mais do que uma simples decodificação das palavras ou interpretações superficiais. É necessário

---

<sup>1</sup> Mestre em Televisão Digital: Informação e Conhecimento pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e bacharel em Comunicação Social pela mesma instituição.

que haja as inferências para que o texto seja – de fato – compreendido; desse modo, é que a verdadeira leitura acontece. Assim, a exploração de gêneros textuais de circulação social em situações reais de comunicação surge como alternativa para um ensino de língua mais eficiente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que, para haver plena participação social do indivíduo, é necessário o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico empregado por uma comunidade linguística. O documento ressalta ainda que, através da linguagem, as pessoas se comunicam, têm acesso à informação, defendem e expressam opiniões, partilham ou criam visões de mundo e geram cultura (BRASIL, 1998, p. 19).

Uma metodologia de ensino voltada tanto à leitura quanto à escrita, a partir de uma crônica, conduz o indivíduo à apreciação de outros gêneros com os quais ele mantém contato diário, bem como – dependendo do tema tratado – o leva a adentrar em conteúdos abordados em outras áreas do saber, desenvolvendo, dessa forma, a interdisciplinaridade. Além disso, a crônica é um gênero encontrado não só nos livros didáticos, mas também nos jornais, revistas, na internet, o que facilita o contato do aluno com a produção textual porque está em espaços informais, e acaba ajudando o trabalho do professor, e dinamiza as atividades na sala de aula.

Nesse artigo, devemos mostrar a importância desse gênero textual na aprendizagem do estudante, e vamos utilizar como objeto de estudo das 44 crônicas produzidas pelo escritor Plínio Marcos, no Jornal da Orla, em 1999.

## **2. Crônica: um gênero híbrido**

A origem da crônica remete-se à etimologia *chronos*, que evoca o deus grego que representa o tempo. Para Bulhões (2007) reconhecer o *chronos* é estabelecer que a etimologia *crônica* se encontra em uma faixa temporal, e existe uma necessidade de registrar os fatos em uma dada circunstância.

O gênero crônica respira desprendimento e autonomia. Pode-se dizer que ela preencha um espaço independente das páginas dos periódicos, devido ao seu livre arbítrio de “pautar” o que acha interessante e dizer o que pensa, e não encontrar, de um modo geral, imposição da linha editorial do jornal.

No jornalismo brasileiro a crônica é um gênero plenamente definido. Sua configuração contemporânea permitiu a alguns estudiosos proclamarem que se trata de



um gênero tipicamente brasileiro, não encontrando equivalente na produção jornalística de outros países. Diz Paulo Rónai:

“Para qualquer brasileiro a palavra *crônica* tem sentido claro e inequívoco, embora ainda não dicionarizado; designa uma composição breve, relacionada com a atualidade, publicada em jornal ou revista. De tal forma esse significado está generalizado que só mesmo os especialistas em historiografia se lembram de outro, bem mais antigo, o de narração histórica por ordem cronológica”.

Do ponto de vista histórico, a crônica efetivamente significa narração de fatos, de forma cronológica, como documento de posteridade. A produção dos cronistas foi legitimada pela literatura que a recolheu como representativa da expressão de uma determinada época.

### **3. A história da crônica no jornalismo:**

Os historiadores literários explicam que os escritores da época, não tendo condições de viver da literatura, recorriam à imprensa como fonte de sustentação. A imprensa pagava mal, mas pagava em dia. É exatamente como *folhetim* que a crônica surge no jornalismo brasileiro. Um espaço que os jornais reservam para o registro que aconteceu no período. Sua redação é confiada a escritores (poetas ou ficcionistas). Segundo Afrânio Coutinho (1997), “o folhetim começou com Francisco Octaviano, em 1852, no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro. Ali, ele assinava o “folhetim semanal”. Seus continuadores são José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Machado de Assis, Raul Pompéia e Coelho Neto” (p.112)

Pouco a pouco o folhetim foi assumindo a característica que o tornaria um gênero autônomo no nosso jornalismo, distanciando-se da seção de variedades. No entender de Afrânio Coutinho, a crônica adquire personalidade com Machado de Assis, que ao praticar esse gênero, confessava-se escrevendo “brasileiro”.

Não obstante tenha se afirmado como gênero peculiar desde os fins do século XIX, somente nos anos de 1930 surgiria aquela modalidade de expressão jornalística que daria a crônica um perfil marcadamente nacional. Diz Antônio Candido (1992):

“Acho que foi no decênio de 1930 que a crônica moderna se definiu e consolidou no Brasil, como gênero bem nosso, cultivado por um número crescente de escritores e jornalistas, com os seus rotineiros e os seus mestres. Nos anos 30 se afirmaram Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, e apareceu aquele que de certo modo seria o

cronista, voltado de maneira praticamente exclusiva para este gênero: Rubem Braga”. (p. 133)

Esse marco indicado por Antônio Cândido reflete dois episódios que mudariam o panorama cultural brasileiro, e que decorrem do processo de industrialização e urbanização que alterou a realidade econômica do país. Um deles é a Semana de Arte Moderna de 1922, que inicia um movimento de brasilidade, levando a nossa literatura a se aproximar da realidade nacional tanto na linguagem quanto nas temáticas. O outro é o desenvolvimento da imprensa, pois nessa época os jornais assumem feições empresarias, tornando-se mais dinâmicos, ampliam seu público leitor e incorpora a agilidade da moderna imprensa européia e norte-americana.

De acordo com Moisés, a crônica atrai o leitor por seu estilo ágil, simples e poético, diferenciando-se assim dos demais textos publicados no jornal (1979, p. 257). No que diz respeito à linguagem, segundo Moisés, a crônica apresenta um estilo direto, espontâneo, jornalístico, de fácil apreensão, mas nem por isso deixa de valer-se da linguagem metafórica que caracteriza as obras literárias (1979, p. 256).

#### **4. Crônica e a Formação de leitores**

Um gênero textual com possibilidades de abrir esse caminho é a crônica. Por apresentar uma linguagem moderadamente elaborada, mais tendente à informalidade; forma breve, estilo próximo ao da conversação, ora lirismo, ora humor, refletindo sobre fatos do cotidiano, a crônica facilmente se aproxima dos leitores.

O gênero é marcado pela atualidade, captando com argúcia e sensibilidade o dinamismo da notícia que permeia toda a produção jornalística. Ainda que o cronista mantenha, como diz Antônio Cândido (1992): “uma conversa aparentemente fiada” em torno de questões secundárias, não vinculadas ao espectro noticioso, isso constitui um momento de pausa, que reflete a trégua necessária à vida social. Além de ser um gênero híbrido que informa e diverte, a crônica (no momento adequado) pode encaminhar ao trabalho com outros gêneros textuais que, na maioria das vezes, são introduzidos na sala de aula de maneira brusca, e acaba causando o desinteresse dos alunos pela leitura.

Uma metodologia voltada à leitura a partir do gênero crônica encaminha os jovens a outros gêneros com os quais eles mantêm contato diário, bem como – dependendo do assunto tratado – os faz adentrar em conteúdos abordados em outras áreas do conhecimento. Segundo Silveira (2009, p. 238), “[...] a crônica se presta muito

bem ao uso de oficinas de leitura e produção de texto e, se o professor fizer uma boa seleção de crônicas, ela poderá despertar no aluno o tão desejado prazer do texto”.

É por meio de uma crônica que se podem conhecer particularidades de várias culturas, manifestações de um povo, de uma época, numa miscigenação entre o jornalístico e o literário, além da abordagem de temas mais próximos dos leitores, especialmente daqueles que não têm a leitura como uma prática.

## **5. A crônica de Plínio Marcos**

O dramaturgo que se destacou nos anos 1970-80 com peças relevantes para a renovação da cena teatral brasileira, mantém o que se pode chamar de discurso da “malandragem” na construção de personagens marginais que tanto caracterizou a sua obra. Ali estão os jogos de várzea, o misticismo das classes pobres, a prostituição, o delicado acorde sobre a decadência do teatro e da cidade que ainda vivem em sua memória.

Plínio Marcos apresenta histórias de e com pessoas e lugares que conheceu, buscando um cotidiano tão peculiar ao discurso jornalístico. É evidente que, em se revelando como crônica, o seu discurso investe no aspecto poético no trato com os personagens, criando uma impressão de fundo ficcional e de fabulação formidáveis.

O trabalho de Plínio Marcos como cronista não é muito estudado tal como a sua produção dramaturgica. Ele compõe histórias com personagens reais e fictícios, e, muitas vezes, participa, como uma espécie de “comentador-personagem”, do relato que compõe. Além disso, a maestria com os diálogos e a narrativa em pleno domínio do escritor maduro e vivido, atua também como um testemunho. É, enfim, uma história da cidade de Santos, periferia e centro, ao privilegiar os becos, as esquinas, os botecos e bares, os personagens já esquecidos, nos aglomerados marginais da sociedade.

### **5.1 A rememoração e a linguagem dos marginalizados**

Plínio Marcos rememora fatos em suas crônicas. A dinâmica de um jornalista livre de pautas amarradas também o libera para o exercício ficcional, ao mesmo tempo em que jornalístico e etnográfico. A necessidade de relatar as suas histórias do passado fica evidente em trechos como este:

Nas comemorações da Semana Santa eu sempre sinto uma saudade imensa dos tempos em que era artista de circo. Nessa época, em baixo de qualquer

lona, do melhor pavilhão ao pior mafuá, todos os circos montavam a Paixão de Cristo. Era um agito (“Paixão de Cristo em Mafuá”, 04/04/1999).

Relembrar casos com esses mostra as origens difíceis de toda grande carreira. E parece que esse é o dado relevante desta crônica-memória. Outra estréia do passado confirma isso:

Naquele tempo, a estréia no Teatro do Centro Português foi cheia de forrobodó: polícia, censura, uma proibição atrás da outra. Escoramos as broncas e aprendemos que respeito se conquista encarando as encrencas. Tiveram que me engolir. Estão tendo que me engolir ainda, com casca e tudo, e será assim até o final dos meus dias (“Saltimbanco do Macuco”, 03/10/1999).

Ao expor as formas de expressão do sujeito marginalizado, dá voz, sem filtro, a uma realidade humana que ele julga um cronista dever escutar. O autor, muitas vezes, observa o fato que se passou ou sobre o qual ouviu falar, e, assim, coleta informações. Assim, o uso de expressões e construções sintáticas personifica o tipo enquadrado no toque de romancista que, aliás, ele é.

A crioula ficou uma vara. Se picou de raiva e foi bronquear com a macumbeira.  
– Tu é enganadeira. Pegou a minha nota e não jogou o desgraçado do Bacalhau no chão.  
– Não aconteceu nada com o teu homem? – a mãe Begum se fez de boba.  
– Não! Não! Não! O português está mais firme que uma rocha – berrou a negrinha.  
– O cara é cutruco? – perguntou de surpresa Mãe Begum.  
– É Português, sim! Português salafra! – selou a atucanada Marion.  
– Por que não avisou logo que o tal pilantra era labrego? Daí eu não pegava o trabalho – declarou aliviada a Mãe Begum de Obá.  
Diante do espanto da negrinha Marion, a mãe-de-santo pôs a maior banca:  
– Escuta, minha filha: se macumba pegasse em português, crioulo nunca tinha sido escravo... (“Amor e ódio de Bacalhau e Marion”, 18/07/1999).

O teor de violência na linguagem é um aspecto que deve ser observado com ênfase.

– Que zorra! Trazer pixote em jogada dá nisso.  
Porém, o Neginho maneirou e deu destino pro Zico:  
– Que nada, gente! O garoto é ponta firme. Vai ser matador. Na primeira vez que se apaga um pinta é assim mesmo. A gente vomita, vai na igreja rezar pela alma do desgraçado, tem sonho ruim, carrega fantasma pra lá e pra cá. Depois do segundo, não dá mais truta (“O Batismo”, *Jornal da Orla*, 10/10/1999.)

## 5.2 Outros gêneros dentro da crônica

Observamos durante a observação que dentro do gênero, outros se levantavam para fortalecer a complexidade do texto do autor. A crônica consegue, nesse caso, abarcar outros formatos, pois o espaço “Janela Santista” era diverso e permitia

essa variedade e riqueza. Assim, identificar as diferenças de cada estilo, posicionar-se perante a literatura é uma experiência rica para o aluno.

### 5.2.1 Coluna

Segundo BOND (1962), ele produz um “coluna miscelânea”, ou seja, “foge ao padrão tipográfico convencional, misturando tipos; não se prende a nenhum assunto, incluindo uma grande variedade de temas” (MELO, 2003, p. 141). Como já observamos, há uma intensa multiplicidade de assuntos:

Com a vida custando os olhos da cara do jeito que está, tem gente se agarrando em fio desencapado, matando cachorro a grito, jacaré a beliscão, fazendo qualquer negócio pra defender o feijão de cada dia. E isso já faz tempo... Por isso, não causa espanto a profissão escamosa de Onorino: ele vivia de matar macuco (“O pio do macuco”, 22/08/1999).

A coluna, na realidade, é uma seção que emite juízos de valor, com sutileza ou de modo ostensivo. O próprio ato de selecionar fatos e “personagens” a merecerem registro já revela uma inclinação para o opinativo. Assim, pode se dizer que a coluna tem fisionomia persuasiva.

### 5.2.2 Artigo

O artigo é o gênero que democratiza a opinião no jornalismo, tornando-a não um privilégio da empresa jornalística e dos seus profissionais, mas possibilitando o seu acesso a cidadãos, líderes comunitários e intelectuais. O acesso à opinião do articulista nos leva a crer numa forma de representação preocupada com a formação intelectual do leitor. Analisaremos marcas desse gênero presentes na produção de Plínio nos dez meses de publicações de suas crônicas no *Jornal da Orla*.

Por meio de argumentos, histórias de pessoas, reflexões e opiniões, Plínio Marcos nos faz observar peculiaridades no seu texto que tangem o gênero artigo. Analisando os textos, deparamo-nos com a liberdade do cronista em abordar temas que não estavam em pauta na época da publicação dos textos, como exemplificado abaixo:

Na Europa inteira se confunde esse tipo de artista com faquir. Mas não tem nada a ver. É tipo de artista de mafuá, de circo mambembe, de fim de feira. [...]Mas não é faquir. [...] O europeu confunde muito feiticeiro ropiador, o dervixe e o iogue com o faquir. Nada a ver. Esses jamais seriam autoflageladores. Esses podem ser santos, curadores, mas nunca se

autopuniram com faz um faquir (“Nem tudo que parece é faquir”, 23/05/1999).

### 5.2.3 Conto: um toque de literatura

As nuances do gênero conto presentes nas crônicas de Plínio Marcos dizem respeito, basicamente, à existência de conflito no interior da ação narrativa. O conto nasce, segundo MOISÉS (1965), quando se dá o choque entre dois personagens, ou por ambição ou desejo contrário. Os acontecimentos narrados no conto dão-se em um curto espaço de tempo, visto que não interessam tanto o passado e o futuro narrativos. Essa é uma característica presente nos textos cronísticos de Plínio Marcos no *Jornal da Orla*, como vemos a seguir:

Por essas e outras, o Wilson Capão botou o Dodô pra treinar. A primeira bola que o Dodô pegou, ciscou de um lado pro outro, o becão Rui Maluco veio como uma vaca brava em cima dele, o boleiro se esquivou e meteu a bola entre as pernas do Rui Maluco, que ficou picado de raiva e partiu pra cima do moleque. Precisou o Henrique Alemão garantir a parada do Dodô. [...] Nova jogada. Dodô jogou a bola, esperou o Rui Maluco entrar com tudo e, outra vez, tirou o corpo e pôs a bola entre as pernas dele. Aí encardiu. Seu Capão conteve o zagueirão e berrou pro Dodô:

- Cai fora, moleque! Cai fora! Vai embora, aqui não treina mais. (“Dois grandes craques”, 31/01/1999).

## 6. Considerações Finais

O presente trabalho procurou definir os termos por meio dos quais podemos chegar ao uso e inserção da crônica como forma de incentivo à leitura e criação de leitores principalmente a partir do Ensino Médio. Por entendermos que há hoje uma facilidade inédita no acesso a materiais e textos diversos em vários domínios da internet, fica justificada a escolha da crônica como gênero mais do que adequado. As razões foram apontadas como: manifestações de um povo, de uma época; miscigenação entre jornalismo e literatura, e ainda tem uma abordagem de temas próximos dos leitores, e atrai também aqueles que não têm a leitura como hábito.

A nossa missão é formar leitores capacitados para a escrita na diversidade de textos que circulam socialmente. Pelo menos, a escola atual deve se preocupar com esses atributos, mas os educadores devem ser preparados para trabalhar com o inventivo a leitura desse tipo de produção.

Não é uma tarefa fácil, visto pela facilidade de se conseguir informação pela internet, manter a atenção do jovem é um desafio. Porém, através de estratégias

pedagógicas usando a crônica com a linguagem que se aproxima da linguagem coloquial e até, despojada, se torna um suporte para conquistar o interesse do aluno.

O nosso estudo procurou realizar avaliações dos textos do autor estruturados por pilares teóricos que nos revelaram aspectos importantes para a compreensão da produção cronística de Plínio. A tarefa nos permitiu detectar uma variedade de temas e aspectos formais expostos nas crônicas publicadas de janeiro a outubro de 1999 pelo *Jornal da Orla*. As tais características expostas de maneira sucinta podem representar identificação com o estudante do ensino médio, pois tem mais maturidade para entender as abordagens do autor.

### **Referências bibliográficas**

- BOND, F. Fraser. *Introdução ao Jornalismo*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1962.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BULHÕES, Marcelo. *Jornalismo e Literatura em Convergência*. São Paulo: Ática, 2007.
- CANDIDO, Antonio. *A vida ao rés-do-chão*. In: \_\_\_\_\_. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp/Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- COUTINHO, Afrânio. *Ensaio e Crônica*. In: *A Literatura no Brasil*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana. Vol. 6, 1997.
- MELO, José Marques de. *Jornalismo Opinativo*. 3. ed. Campos do Jordão - SP: Mantiqueira de Ciência e Arte Ltda, 2003.
- MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária*. São Paulo: Edusp, 1965.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.
- RÓNAL, Paulo. *Um gênero brasileiro: a crônica*. In HOWER, Alfred e PRETO-RODAS, Richard, orgs. *Crônicas brasileiras*. Center for Latin American Studies, University of Florida, 1971.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Ateliê de crônicas & portfólio*. *Leitura (UFAL)*, v. 42 p.237-249, 2009.

## A INTERGENERICIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Poliana da Silva Carvalho\*

**Resumo:** O presente artigo visa mostrar a importância do ensino de língua materna a partir dos gêneros textuais/discursivos, visto que o ensino ainda tem sido marcado por uma forte tradicionalidade, distante das necessidades dos educandos no que se refere principalmente à aquisição de uma boa expressão oral e escrita. Optou-se enfatizar, dentro dos gêneros textuais/discursivos, o estudo da intergenericidade e sua aplicabilidade no ensino de língua, mostrando que tal fenômeno, embora pouco conhecido ou difundido, contribui para que o educando entenda o processo de interação não só de uma maneira dinâmica e funcional, mas também sob uma perspectiva variacionista. Sendo assim, os discentes serão conduzidos a perceber em suas práticas comunicativas que um intergênero apresenta características de um gênero e função de outro gênero, enfatizando dessa forma que nossa língua é tão flexível, dinâmica e variável, que até mesmo os gêneros textuais/discursivos mesclam-se entre si nas mais diferentes situações sociocomunicativas com objetivos específicos. A metodologia aplicada foi a de cunho quantitativo, cujos dados foram analisados e traduzidos em números, de forma a explicitar como a intergenericidade é abordada e explorada nos livros didáticos do Ensino Médio, especificamente. Para operacionalizar a pesquisa, alguns objetivos específicos foram delineados: reconhecer a importância de acompanhar e se apropriar de forma crítica da evolução e surgimento de novos gêneros; identificar a aplicabilidade social dos gêneros textuais; e investigar como se pode aprimorar os estudos de língua a partir da intergenericidade. Embasada principalmente em Marcuschi (2008) e Travaglia (2002), chegou-se à conclusão de que os gêneros textuais/discursivos, aliados à intergenericidade, são, ou sempre foram, o instrumento social mais eficaz que um professor pode se apropriar para o bom desenvolvimento tanto do ensino como da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Intergenericidade. Ensino.

**Resumen:** El presente artículo tiene como objetivo mostrar la importancia de la enseñanza de lengua materna a partir de los géneros textuales/discursivos, ya que la enseñanza todavía se ha marcado por una fuerte tradicionalidad, distante de las necesidades de los estudiantes con respecto principalmente a la adquisición de una buena expresión oral y escrita. Se optó a centrarse, dentro de los géneros textuales/discursivos, el estudio de la intergenericidad y su aplicabilidad en la enseñanza de lengua, lo que demuestra que tal fenómeno, aunque poco conocido o difundido, contribuye para que el estudiante entienda el proceso de interacción no sólo de un modo dinámico y funcional, sino también desde una perspectiva variacionista. Siendo así, los discentes serán conducidos a percibir en sus prácticas comunicativas que un inter-género presenta características de un género y función de otro género, enfatizando de esa manera que nuestra lengua es tan flexible, dinámica y variable, que hasta los géneros se mezclan entre sí en variadas situaciones socio-comunicativas con objetivos específicos. La metodología aplicada fue a de naturaleza cuantitativa, cuyos datos fueron analizados y traducidos a números con el fin de explicitar cómo la intergenericidad es abordada y explorada en los libros didácticos de la enseñanza secundaria, específicamente. Para poner en práctica la investigación, se esbozaron algunos objetivos específicos: reconocer la importancia de acompañar y se apropiar críticamente de la evolución y aparición de nuevos géneros;

---

\* Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Especialista em Estudos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). *Email:* polianasilva.cavalho@gmail.com



identificar la aplicabilidad social de los géneros textuales; e investigar cómo se puede mejorar los estudios de lengua a partir de la intergenericidad. Basada principalmente en Marcuschi (2008) y Travaglia (2002), se llegó a la conclusión de que los géneros textuales/discursivos, aliados a la intergenericidad, son, o han sido siempre, la herramienta social más eficaz que un profesor puede apropiarse para lo bueno desarrollo tanto de la enseñanza cuanto del aprendizaje.

**Palabras clave:** Géneros textuales. Intergenericidad. Enseñanza.

## 1 Introdução

Não é de hoje que se ouve falar de gêneros. Embora existam muitas investigações voltadas para a análise dos gêneros textuais ou discursivos nos mais variados aspectos, o que se ressalta nesta pesquisa é a abordagem dada nos livros didáticos a um processo que ocorre com base na fusão, na mistura de dois ou mais gêneros: a intergenericidade.

Optou-se enfocar, dentro dos gêneros textuais/discursivos, o estudo da intergenericidade e sua aplicabilidade no ensino de língua materna, mostrando que tal fenômeno, embora pouco conhecido ou difundido, contudo não novo, contribui para que o educando entenda o processo de interação não só de uma maneira dinâmica e funcional, mas também sob uma perspectiva variacionista da língua. Sendo assim, os discentes serão conduzidos a perceber em suas práticas comunicativas que um intergênero é aquele que apresenta características de um gênero e função de outro gênero, enfatizando dessa forma que nossa língua é tão flexível, dinâmica e variável, que até mesmo os gêneros textuais/discursivos mesclam-se entre si nas mais diferentes situações sociocomunicativas com objetivos específicos.

A sociedade contemporânea está marcada por uma constante e acelerada evolução tecnológica, onde as pessoas têm acesso às novidades e com isso se confrontam com os mais diversos gêneros textuais que as colocam em permanente contato com o mundo, causando, desse modo, influências em sua aprendizagem global, principalmente a de língua materna.

Foi pensando na emergência de práticas pedagógicas inovadoras, que busquem melhorar a qualidade do ensino contemporâneo, é que se assumiu neste trabalho uma postura reflexiva para investigar de que forma a intergenericidade dialoga com o livro didático, importante suporte nesse processo, para o dinamismo do ensino de língua materna.

O ponto de partida desta pesquisa foi procurar respostas para a seguinte questão-problema: até que ponto o trabalho com a intergenericidade contribui para o ensino de língua materna? Na tentativa de responder essa indagação, partiu-se da seguinte afirmação: “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas”. (LAJOLO, 2004, p. 15).

Como forma de operacionalizar a pesquisa, alguns objetivos específicos foram delineados: reconhecer a importância de acompanhar e se apropriar de forma crítica da evolução e surgimento de novos gêneros; identificar a aplicabilidade social dos gêneros textuais e investigar como se pode aprimorar os estudos de língua a partir da intergenericidade.

Refletir sobre esse assunto é sempre relevante, já que muitos ainda não compreendem que o ensino de língua materna deve partir da realidade do aluno, o qual precisa ter contato com diferentes textos, de onde possa extrair variadas informações e submetê-las à reflexão crítica.

Trata-se aqui de um estudo de teor bibliográfico, sendo que os autores mais consultados foram Marcuschi (2008), Bakhtin (2005) e Travaglia (2002), cujas teorias fomentam a presente pesquisa. A metodologia aplicada foi a de cunho quantitativo, cujos dados foram analisados e traduzidos em números, de forma a explicitar como a intergenericidade é

abordada e explorada nos livros didáticos do Ensino Médio, especificamente. As seções foram demarcadas em duas partes correlacionadas. A primeira destina-se à fundamentação teórica do fenômeno denominado intergenericidade - objeto desse estudo -, considerando como ocorre, na prática, sua abordagem nos livros e seu funcionamento social. Num segundo momento, dedicou-se a analisar o ensino de língua materna em detrimento à abordagem da intergenericidade nos livros didáticos.

## 2 A intergenericidade

Nesta seção, além de, primeiramente conceituar o fenômeno da intergenericidade, procura-se também apresentar a sua funcionalidade.

### 2.1 Fundamentação teórica e funcionalidade

O estudo sobre mesclas genéricas, embora pareça ser recente, já tem mais de oitenta anos. Bakhtin (*apud* LIMA-NETO e ARAÚJO, 2005), ao estudar o romance de Dostoiévski, já apontava a maleabilidade em gêneros praticados na Grécia Antiga, quando evidenciou a mistura de padrões genéricos entre o diálogo socrático e a sátira menipeia, ambos gêneros do campo literário, sendo este último já utilizado no século III a.C., em que reelaboravam e subvertiam outros gêneros, como cartas, manuscritos, citações etc. Segundo o referido linguista,

quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero. (BAKHTIN, 1997, p.286)

Bakhtin define os três elementos caracterizadores de um gênero como sendo o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais, segundo o autor, “fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. (BAKHTIN, 1997, p.279). Dessa forma, entende-se que alguns gêneros, devido às características que os compõem, são mais padronizados, enquanto outros, pelo mesmo motivo, são mais flexíveis.

A linguista alemã Fix foi a primeira a se debruçar e a aprofundar especificamente sobre o fenômeno das misturas genéricas. Ela constata que o cânone e a dissolução do cânone, típicos do comportamento das sociedades, estão se refletindo nos textos cada vez com mais frequência. Por isso, textos publicitários, jornalísticos, pichações etc., por possuírem essencialmente a característica de chamar a atenção do público em geral, “são formados com recursos da dissolução do cânone: variações, montagens de texto, transgressões e misturas textuais e estilísticas”. (FIX, 2006, p. 264). A autora salienta que

uma montagem de padrões de textos poderia ser descrita como um acoplamento de vários exemplares de textos que pertencem, cada um, a outro tipo de padrão, mas que seguem uma única intenção textual. [...] Uma transgressão de padrões de textos ocorre quando um exemplar de texto tem as características de um padrão de texto e, além disso, traços que não podem ser associados, inequivocamente, com nenhum padrão de texto. (FIX, 2006, p. 264).

Dessa forma, para a autora, qualquer tipo de mescla ou transgressão de regras leva à “dissolução do cânone”. Essa ruptura com o que é visto como padrão representa um recurso

estilístico dos textos, elaborados criativamente com a intencionalidade de chamar, de persuadir a atenção dos leitores. Todas essas fugas do tradicional são fabricadas para levar a um objetivo específico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. (BRASIL, 1998, p. 21).

É nesse contexto teórico que os PCNs de Língua Portuguesa propõem a utilização dos gêneros textuais para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, partindo do pressuposto básico de que o texto é um constitutivo social, fruto da interação social que apresenta diferentes formas de acordo com seus desígnios sociais.

Cada processo comunicativo está relacionado a um determinado gênero, a um tipo textual, a um suporte, a um domínio discursivo que melhor transmitam a informação de maneira adequada a um receptor para alcançar a finalidade de sua expressão. Todavia, não há rigidez e nem limitação no uso de gêneros, uma vez que se pode amalgamar suporte, tipo textual diverso do previsto para um determinado fim. É o que se convencionou chamar de intergenericidade.

Esse termo, ainda pouco difundido, foi adotado por Marcuschi (2008) como a expressão que melhor classifica o dado fenômeno. Não que seja o único, pois já fora empregado por outros estudiosos como: intertextualidade tipológica, hibridização entre gêneros, amalgamação de gêneros, intertextualidade intergêneros e transmutação de gêneros.

A intergenericidade conforme diagnosticada pela maioria dos autores nada mais é que uma mistura, uma mescla de gêneros, no qual um assume o formato do outro, podendo sofrer variações de suporte, diferente do que normalmente é usado, além de a finalidade da comunicação também ser outra. É uma forma criativa de uso dos gêneros na produção de um texto, servindo de recurso à expressão de uma informação entre os interlocutores.

Do ponto de vista de Koch (2006, p.20),

a intergenericidade é um fenômeno de hibridização, de mistura de gêneros ou de intertextualidade intergêneros, ou seja, de um determinado gênero apresentar uma forma mista, a forma de outro gênero tendo em vista o propósito comunicacional.

Segundo a autora, para se interpretar a intergenericidade é necessário o desenvolvimento da competência metagenérica, isto é, “a capacidade do falante de construir na memória um modelo cognitivo de contexto, que lhe faculte reconhecer diferentes gêneros e saber quando recorrer a cada um deles, usando-os de maneira adequada”. (KOCH *et al.* 2007, p.63)

Em outras palavras, isso significa que todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas mais diversas situações comunicativas. Por isso, não contamos piada em velório, não cantamos o hino de um time numa conferência, etc.

Na mescla por intergenericidade, como se viu, os traços de gêneros distintos se fundem num mesmo espaço enunciativo, a fim de que um deles sobressaia para identificação do gênero que se pretende atingir. Vejamos alguns exemplos:

### **Figura 1 – Anúncio publicitário das chapinhas São Leonardo**



Fonte: redepsicologia.blogspot.com (acesso em 22/04/13)

Estruturalmente, temos:

**Tabela 1 – Demonstração da relação intergêneros**

<b>Gênero textual A</b>	Notícia	<b>Gênero textual B</b>	Anúncio publicitário	<b>Função/Propósito comunicativo</b>
<b>Público</b>	Leitores em geral ou interessados em jornais impressos	<b>Público</b>	Mulheres ou consumidores em geral que fazem uso desse produto	<b>Gênero B</b>
<b>Finalidade/Função</b>	Relatar um fato atual e de interesse do público-alvo	<b>Finalidade/Função</b>	Persuadir o público-alvo a comprar o produto anunciado	
<b>Meio/Suporte</b>	Jornais, televisão, rádio, sites	<b>Meio/Suporte</b>	Jornais, revistas, sites, rádio, televisão, folhetos, painéis, cartazes	

A tabela mostra como se dá, na prática, esse tipo de relação genérica. De um lado, há o gênero A com características formais e funcionais; e do outro, o gênero B. O que será levado em consideração na análise textual intergenérica é a função, que neste caso, diz respeito ao propósito comunicativo. Esse fenômeno gera um enunciado híbrido cuja forma será a de um gênero e a função (propósito), a de outro.

O gênero textual A é uma notícia de jornal. Usou-se o famoso quadro de Leonardo Da Vinci denominado como “Mona Lisa” ou “A Gioconda”, com o objetivo de fazer a publicidade (gênero textual B) das chapinhas São Leonardo, produtos que apresentam excelentes resultados. De um lado, Mona Crespa antes de usar a chapinha; e do outro, Mona Lisa, após fazer uso do produto. Assim, Lima-Neto e Araújo (2012, p.280) sugerem a seguinte fórmula matemática que melhor expressa o fenômeno: **forma de notícia + propósito de anúncio publicitário = anúncio publicitário.**

Para Marcuschi (2008, p.166), essa relação genérica “não deve trazer dificuldade alguma para a interpretabilidade, já que impera o predomínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero [...]”, isto é, há a prioridade no propósito para a definição do gênero, minimizando outros elementos que contribuem para resgatar a sua identidade.

**Figura 2 – Piada com o time do Corinthians**



**Fonte:** [quindimcomcocacola.wordpress.com](http://quindimcomcocacola.wordpress.com) (acesso em 22/04/13)

Estruturalmente temos:

**Tabela 2 – Demonstração da relação intergêneros**

<b>Gênero textual A</b>	Certidão de óbito	<b>Gênero textual B</b>	Piada	<b>Função/Propósito comunicativo</b>
<b>Público</b>	Familiares do falecido, funcionários de cartório	<b>Público</b>	Leitores em geral	<b>Gênero B</b>
<b>Finalidade/ Função</b>	Fornecer informações jurídicas sobre a mortalidade após o registro do óbito	<b>Finalidade/ Função</b>	Provocar risos ou gargalhadas em quem a ouve ou a lê	
<b>Meio/Suporte</b>	Documento civil (certidão)	<b>Meio/Suporte</b>	Jornais, rádio, revistas, sites, televisão, conversa	

			informal	
--	--	--	----------	--

O gênero textual A é uma certidão de óbito. Entretanto, o leitor, logo no início, se dá conta de que não se trata efetivamente de uma certidão de óbito e, ao relacionar a derrota do clube e sua conseqüente queda para a segunda divisão à ‘morte’ do time, acaba por quebrar as expectativas iniciais geradas pelas características formais, e entende que tais expedientes foram empregados para conferir ao texto um propósito humorístico e depreciativo.

Por meio de uma competência metagenérica, o leitor reconhecerá essas informações formais de certidão de óbito e constatará que os verdadeiros propósitos deste gênero são outros. Assim, tem-se a seguinte fórmula: **forma de certidão de óbito + propósito de piada = piada**. (LIMA-NETO E ARAÚJO, 2012, p.280).

Chega-se assim a algumas considerações relevantes acerca dessas tabelas demonstrativas com relação à noção de gêneros textuais: (1) são produtos sociais organizadores das atividades sociais; (2) transitam socialmente nas comunidades discursivas, servindo em suas necessidades e acompanhando suas evoluções; (3) embora sejam objeto de estudo interdisciplinar, não possuem um encaixamento fixo em uma área, pois sempre dialogam com outras; (4) não há rigidez quanto à mistura intergêneros.

### 3 O ensino de língua materna e a abordagem da intergenericidade nos livros didáticos

Muito se tem discutido acerca do ensino de língua materna, e por mais que busquem melhorar a qualidade desse ensino, ao se depararem com a realidade escolar, nota-se que há muitos entraves e que não é uma tarefa tão fácil.

A intenção do ensino de língua materna é fazer uma aproximação da língua com a realidade dos alunos, tornando-a algo natural e com significados que produzam efeitos de sentido desejados em determinada situação de interação comunicativa, utilizando para isso os recursos linguísticos aceitáveis que contrariam muitas vezes a gramática preconceituosa que se ensina na escola.

Travaglia (2002, p.17) postula que

[...] o ensino da Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação.

Entretanto, verifica-se na realidade escolar brasileira um forte descompasso entre as teorias e a prática pedagógica dos profissionais mencionados neste processo. De um lado estão aqueles que formaram há mais de vinte anos; que estudaram a língua a partir de uma gramática tradicional e formalista; do outro, estão os recém-formados, cheios de ideias e ideais para serem colocados em prática e quando tentam inovar, deparam-se com um sistema escolar rígido e preso a velhas tradições gramaticais.

Daí surgem os insucessos das aulas de língua portuguesa, pois nem o primeiro nem o segundo grupo vai conseguir atender à demanda. Aqueles continuarão introduzindo um ensino pautado apenas em conhecimentos e regras gramaticais que são repetidos por anos como formas corretas (conceito de certo e errado), tendo o texto apenas como pretexto, propondo ocasionalmente atividades de produção e compreensão textual. Enquanto estes procurarão trabalhar uma gramática interacionista que atenda ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa, contudo não conseguirão por serem limitados pelo sistema a que estiverem submetidos.

Embora existam diversos fatores que contribuam para as razões alegadas acima, como o comodismo, desconhecimentos de alternativas, exigências do currículo, dos pais e da sociedade, entre outras, convém ressaltar que estamos inseridos em um contexto social marcado por inovações tecnológicas, além de uma série de competências e habilidades que têm sido exigidas pelas diferentes esferas do sistema educacional para diagnosticar e aferir se o ensino/aprendizagem está acompanhando a permanente evolução por que passa a sociedade atual. Esse é o motivo crucial pelo qual não se deve ficar preso a um ensino sistemático, de regras gramaticais, conceitos pré-estabelecidos e atividades mecanizadas, pois esses métodos não atendem mais à demanda educacional contemporânea.

Como então instrumentalizar o aluno para que ele aja eficientemente nas diferentes esferas de comunicação? Diante da tamanha responsabilidade que recai nas mãos do professor de Língua Portuguesa, principalmente, o que lhe resta é dedicar-se em utilizar novos recursos, novas metodologias, a fim de garantir um ensino eficaz que contemple os objetivos determinados pelo sistema educacional contemporâneo.

O que se espera das aulas de língua materna é a chamada contextualização, cuja ideia aqui defendida é a seguinte: primeiro entende-se a palavra na situação interativa, sua etimologia para depois entender suas conexões.

A adequação de um texto a um contexto requer que se considere a atividade social e intelectual da qual o texto faz parte. As ações individuais e sociais realizam-se através da linguagem, materializadas em gêneros textuais/discursivos.

O gênero visto como instrumento de interação social dá forma à estrutura, transforma comportamentos em uma dada situação, representa a atividade e a materializa, e é lugar de transformação, de exploração, de enriquecimento de possibilidades. É necessário evidenciar que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais (SADOYAMA, s.d, p. 13).

Já que os gêneros textuais podem ser reconhecidos como ferramentas indispensáveis de socialização, usados para compreender, expressar e interagir nas diferentes formas de comunicação social da qual participamos, eles devem perpassar não apenas pela disciplina de Língua Portuguesa, como também nas demais, dando lugar à interdisciplinaridade e à transversalidade. Assim, ao analisar o gênero como uma entidade sociocultural, o aluno reconhecerá que as práticas de linguagem nada mais são do que reflexos de práticas sociais sendo, portanto, o gênero tão complexo e heterogêneo quanto o é a sociedade onde está inserido.

De todo modo, é visível que quanto maior for a vivência dessas práticas comunicativas em sala de aula maior será a aptidão do aluno em refletir sobre suas realizações em situações reais de comunicação e, conseqüentemente, sobre valores ideológicos que as perpassam, o que também coopera de maneira eficaz para a capacitação dos docentes de Língua Portuguesa, bem como para a melhoria do ensino em geral e, portanto, para o aperfeiçoamento do exercício da cidadania dos sujeitos além do âmbito escolar.

### **3.1 O livro didático em sala de aula**

O livro didático (LD) tem sido um dos poucos recursos didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o repertório de possibilidades no qual a escola seleciona, organiza e aborda seus saberes. Contudo, são perceptíveis as ações de resistência que muitos professores têm quanto ao uso deste recurso, instrumento de grande relevância na definição do que realmente é ensinado na escola.

Bagno (2007, *apud* SILVA, p. 46) colabora com essa discussão ao apontar que



os livros didáticos constituem em muitos ambientes escolares, sobretudo no universo do ensino público brasileiro, a principal (quando não única) ferramenta para o processo de letramento não só dos alunos (e, muitas vezes, de suas famílias) como também dos próprios docentes, cuja formação é reconhecidamente precária, insuficiente.

Por isso, as políticas públicas e estudiosos da área preocupam-se cada vez mais com a qualidade desse instrumento, criando documentos e arcabouço teórico para a construção de um LD de qualidade, já que ele é um dos elementos que compõe o processo de ensino-aprendizagem e é um direcionador de atitudes pedagógicas para professores.

Como houve um crescente e significativo fomento de pesquisas focalizadas nas atividades propostas pelos LDs, essencialmente no que diz respeito ao conceito de gênero textual aplicado ao ensino de língua materna, pode-se notar que um dos reflexos dessas pesquisas foi a incorporação do novo enfoque proposto para o texto e para a sua abordagem em sala de aula.

À luz dessas considerações, passemos para a análise de dois livros didáticos do Ensino Médio.

### 3.2 Critérios de análise

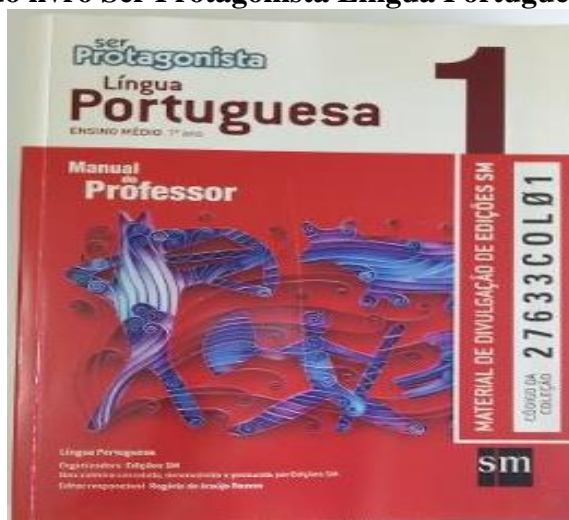
A análise dos resultados foi feita por meio da quantificação das ocorrências das oportunidades de aprendizagem da intergenericidade através das atividades propostas aos estudantes nos LDs. O objetivo da pesquisa foi investigar como o critério da intergenericidade é abordado nesses manuais didáticos de Língua Portuguesa do 1º e 3º anos do Ensino Médio.

Primeiramente, apresenta-se uma caracterização da obra, seguido do modelo de organização do LD. Depois, é apresentado um quadro-síntese em que se verifica a ocorrência das oportunidades de aprendizagem da intergenericidade.

### 3.3 Análise dos dados

#### 3.3.1 Ser Protagonista Língua Portuguesa

**Figura 3 - Capa do livro Ser Protagonista Língua Portuguesa – 1º ano do E. M.**



**Figura 4 - Capa do livro Ser Protagonista Língua Portuguesa – 3º ano do E. M.**





A coleção Ser Protagonista Língua Portuguesa tem como editor responsável Rogério de Araújo Ramos. É publicada pela organizadora Edições SM, sendo que a edição utilizada na análise é a segunda, impressa em 2013. Os livros didáticos que compõem esta coleção foram aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015 e são divididos em três grandes partes – Literatura, Linguagem e Produção de texto – subdivididos em unidades e capítulos. Algumas seções e boxes propõem a articulação entre as partes. O livro direcionado ao 1º ano do Ensino Médio é constituído por 15 unidades e 33 capítulos. Já o livro direcionado ao 3º ano do Ensino Médio é constituído por 15 unidades e 39 capítulos. As descrições apresentadas na tabela abaixo foram retiradas das páginas 4 e 5 do próprio livro, onde consta a sua organização didática.

**Tabela 3 – Estrutura do livro didático Ser protagonista – Edições SM**

<b>Partes</b>	<b>Descrição</b>	<b>Seções e Boxes</b>
Literatura	As unidades de <b>Literatura</b> abordam as estéticas literárias em uma perspectiva histórica. Em cada unidade, o capítulo inicial contextualiza a estética estudada, enfatizando aspectos históricos, culturais e literários. Nos capítulos seguintes, estuda-se a produção literária dos principais autores do período em Portugal e no Brasil.	Em <b>Literatura</b> , as seções <i>Sua leitura</i> , <i>Uma leitura</i> e <i>Ler o (a)</i> [nome da estética] propõem abordagens variadas para o texto literário: leitura comparada com outras linguagens, articulação com o contexto de produção, observação dos recursos expressivos. O boxe <i>Margens do texto</i> acompanha os textos que ilustram a estética estudada. No fim do capítulo, o boxe <i>O que você pensa disto?</i> Convida à reflexão sobre um tema da atualidade.
Linguagem	As unidades de <b>Linguagem</b> realizam a revisão crítica dos principais temas da tradição gramatical, tomando-os como ponto de	Em <b>Linguagem</b> , a seção <i>Prática de linguagem</i> apresenta atividades com textos variados. O boxe <i>Usina literária</i> propõe o estudo da língua em textos literários. A seção <i>Língua viva</i> dá

	partida para a reflexão sobre os usos efetivos da língua.	destaque a uma questão de uso da língua, a partir da leitura de um texto, e o boxe <i>Texto em construção</i> propõe uma produção textual relacionada ao assunto ou ao gênero estudado. A seção <i>Em dia com a escrita</i> focaliza diferentes aspectos do texto escrito (ortografia, pontuação, recursos, de coesão textual, prescrições relativas à norma culta, etc).
Produção de texto	As unidades de <b>Produção de texto</b> propõem o estudo de grupos de gêneros textuais orais e escrito. Cada capítulo aborda a leitura e a produção de um gênero específico.	Todos os capítulos de Produção de texto contam com uma seção de leitura e outra de produção textual. Na seção Produzir um (a) [nome do gênero textual], o planejamento, a elaboração, a avaliação e a reescrita do texto são orientados passo a passo. Em alguns capítulos, a seção Entre o texto e o discurso aprofunda um aspecto discursivo relacionado ao gênero estudado. No boxe Observatório da língua, o gênero também dá margem à observação sobre questões linguísticas.

### 3.4 Intergenericidade na obra

Diante de um processo complexo de organização das partes, seções, boxes, unidades e capítulos do LD, o trabalho desenvolvido com a intergenericidade é sintetizado conforme a tabela abaixo, com base na investigação realizada.

**Tabela 4 – Quadro de oportunidades de estudo da intergenericidade**

Nº de ocorrências no LD do 1º ano do Ensino Médio	Nº de ocorrências no LD do 3º ano do Ensino Médio
3	3

A partir desse quadro, pode-se perceber que os resultados apontam pouquíssimas, ou melhor, raras oportunidades de estudo sobre o fenômeno da intergenericidade, ainda que a presença dos gêneros textuais apareça em todo o livro. Nos exemplos abaixo, observa-se que embora não haja uma especificação nos enunciados das atividades propostas pelo LD quanto à intergenericidade, essa hibridização intergêneros está presente.

**Figura 5 – Ser Protagonista Língua Portuguesa – 3º ano do E.M. p.373**

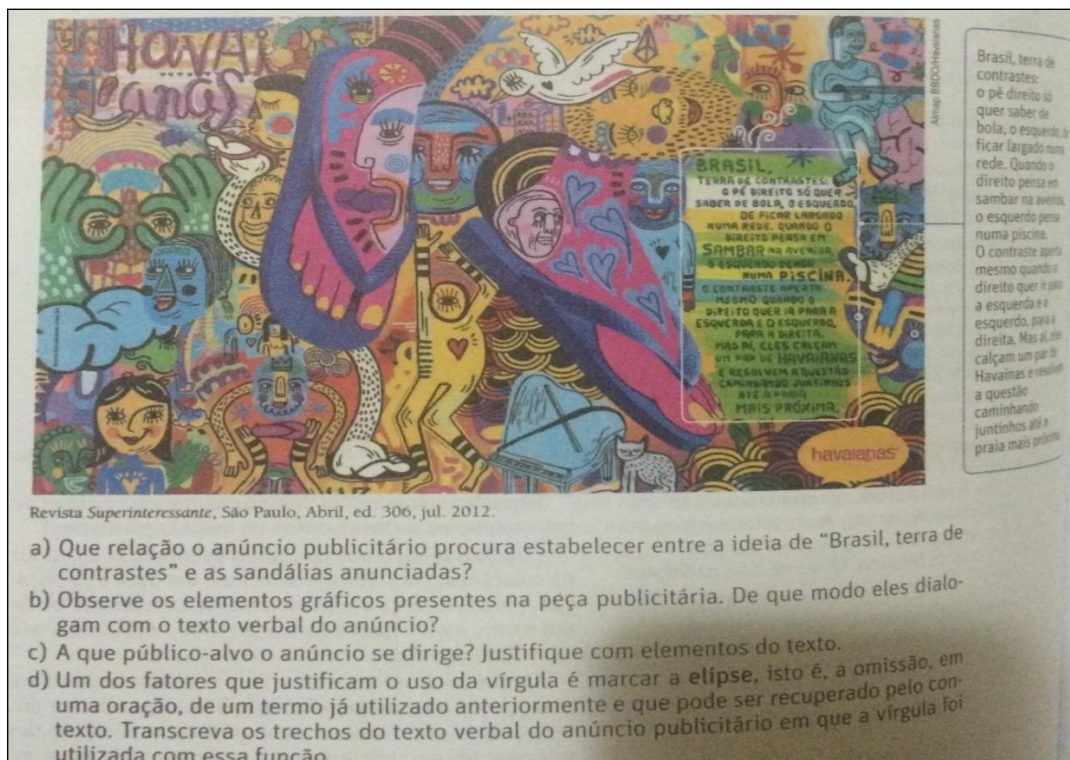


**TEXTO DO ANÚNCIO**  
Assinatura: Nome da marca, que aparece escrito na sandália  
Texto escrito nas fitas enroladas em torno do pé:

Que pedir a um ano novo Fama, grana, remissão? Pra quê, há coisas mais bacanas Quero sossego e Havaianas	Não teria mais porto Atracaria em areias distantes Potiguares, gaúchas, baianas Como viajariam minhas Havaianas	Até me dissolver na espuma Curtir o cabelo na água e sal Pente algum desfaria as tramas Se eu vivesse só de Havaianas
Como eu seria simples Espicharia o casco ao sol Divagaria bobagens tamanhas Pé no chão, só as Havaianas	Aproveitaria cada minuto Boiaria, mergulharia Até me agarraria a barbatanas Pra depois adormecer de Havaianas	Mandaria o chefe às favas Viveria de brisa fresca Sobreviveria à base de bananas Meu reino por um pé de Havaianas

a) Qual é a qualidade da sandália escolhida como conceito do anúncio?  
b) Como o texto escrito nas fitas combina com esse conceito?

Figura 6 – Ser Protagonista Língua Portuguesa – 3º ano do E.M. p.210



**BRASIL, terra de contrastes**  
O pé direito só quer saber de bola, o esquerdo de ficar largado numa rede. Quando o direito pensa em sambar na avenida, o esquerdo pensa numa piscina. O contraste aperta mesmo quando o direito quer ir para a esquerda e o esquerdo, para a direita. Mas aí, eles calçam um par de Havaianas e resolvem a questão caminhando juntos até a praia mais próxima.

Revista Superinteressante, São Paulo, Abril, ed. 306, jul. 2012.

a) Que relação o anúncio publicitário procura estabelecer entre a ideia de “Brasil, terra de contrastes” e as sandálias anunciadas?  
b) Observe os elementos gráficos presentes na peça publicitária. De que modo eles dialogam com o texto verbal do anúncio?  
c) A que público-alvo o anúncio se dirige? Justifique com elementos do texto.  
d) Um dos fatores que justificam o uso da vírgula é marcar a elipse, isto é, a omissão, em uma oração, de um termo já utilizado anteriormente e que pode ser recuperado pelo contexto. Transcreva os trechos do texto verbal do anúncio publicitário em que a vírgula foi utilizada com essa função.

Figura 7 – Ser Protagonista Língua Portuguesa – 1º ano do E.M. p.358



Como verificado, não há nos enunciados das questões nenhuma abordagem explícita em relação à intergenericidade. O que se observa, no entanto, é que há, por exemplo, nos anúncios publicitários uma mistura implícita intergêneros.

As figuras 5 e 6 trazem em suas estruturas a mistura do gênero anúncio publicitário mais o gênero poema, configurando, dessa forma, no propósito de anúncio. Já a figura 7, estruturalmente é uma tira com o propósito de uma comunicação oral, já que a proposta textual verificada na página referida era a comunicação oral.

Constatou-se também que todos esses textos híbridos, com exceção de dois, foram encontrados na parte destinada à produção de textos. Não houve, nesse sentido, um critério específico para tal constatação. Talvez tenha ocorrido devido ao fato de esta seção propor o estudo de grupos de gêneros textuais orais e escritos, abordando a leitura e a produção de um gênero específico.

Dessa forma, fica evidente que embora os conceitos de gênero e texto estejam muito relacionados, um gênero não é reconhecido somente pela presença de um texto, mas também por um conjunto de elementos (estrutura composicional, estilo, propósito e/ou suporte, por exemplo). Em outras palavras, o aluno/leitor só conseguirá resgatar o propósito dos gêneros acima exemplificados (ou de outros) e vislumbrar a ação social que estes realizam se, sociocognitivamente, ele reconhecer todas as evidências empíricas (elementos, contexto etc.) que norteiam a mistura genérica.

#### 4 Considerações finais

Considerando o que fora apresentado neste artigo e ressaltando que não há uma receita ideal para o ensino de língua materna, pode-se concluir que embora os livros didáticos analisados não apresentem um trabalho consistente com a intergenericidade, o ensino de língua materna sob essa perspectiva, traz propostas muito eficazes no que diz respeito ao desenvolvimento da competência metagenérica, da reflexão crítica e produtiva dos discentes, inseridos no contexto educacional de ensino de língua materna.

O trabalho com a intergenericidade em sala de aula deve apontar um caminho direcionado para a percepção de um uso que ainda que novo, porém recorrente na sociedade, principalmente no que diz respeito à publicidade, precisa ser abordado nos LDs e aprimorado nas aulas de língua materna, uma vez que o aluno (também leitor e participante ativo desse processo) não é detentor de um conhecimento mínimo e adequado para a percepção do dado fenômeno.

O estudo de variados gêneros torna-se assim uma ferramenta bastante dinâmica e eficiente, pois conduz o aluno à apropriação de uma aprendizagem significativa, ao exercício da cidadania a partir de diversos textos que veiculam na sociedade e à desenvoltura de mecanismos inferenciais de um leitor/escritor mais maduro.



Espera-se que a presente pesquisa desperte um olhar mais atento sobre o fenômeno, fazendo com que os autores/criadores de materiais didáticos em geral proponham durante a confecção desse recurso didático (o livro), atividades que contemplem e explorem a intertextualidade intergêneros ou intergenericidade.

## Referências

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENFICA, M. F. de M. B. A noção de gênero e a retextualização: implicações pedagógicas. In: DELL'ISOLA, R. L. P. *et al.* **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

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.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio.-** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014. 104 p.

FIX, Ulla. O cânone e a dissolução do cânone. **A intertextualidade tipológica – um recurso estilístico “pós-moderno”?** Revista de estudos da linguagem, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.261-281, jan./jun. 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAJOLO, Marisa. A leitura literária na escola. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA-NETO, Vicente de; ARAÚJO, Júlio César. **Por uma rediscussão do conceito de intergenericidade**. 2012. 297 f. Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto Práticas de Linguagem da Web: links entre gêneros, letramentos, hipermodalidade e convergências de mídias (Etapa II).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. R.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Ser Protagonista Língua Portuguesa 1º ano do Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ser Protagonista Língua Portuguesa 3º ano do Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

SILVA, Gutemberg Lima da. **A intertextualidade em livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 126 f. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: SADOYAMA, A. S. P. **Gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa**. Goiás: s/d.

## A LEI 10.639/03 E SUA APLICABILIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Luciana Martins de Sousa Dantas<sup>1</sup>  
Elba Leandro Nobrega e Pereira<sup>2</sup>  
Jorge Miguel Lima Oliveira<sup>3</sup>  
Marcicleide de Sousa Assis Dantas<sup>4</sup>

**Resumo:** Considerando a necessidade de discutir a lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que prever a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, pretendemos nesse trabalho investigar a aplicação dessa lei nos livros de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II. Nas práticas pedagógicas utilizadas no ensino da língua materna, podemos observar a ausência de suportes metodológicos por parte dos educadores para trabalhar com a literatura afro-brasileira. Nesse primeiro momento, nosso corpus de análise está votado para a coleção do livro didático de Dileta Delmanto e Laiz B.de Carvalho, Jornadas.Port, Ensino Fundamental II, publicado em 2012. Através dessa pesquisa, buscou-se refletir sobre o modo como a literatura africana ou afro-brasileira vem sendo colocada no livro didático, no qual, pode-se observar que este texto literário está sendo retratado com uma posição desfavorecida, ignorando a história da cultura africana e sua relação com a cultura brasileira. Sendo assim, o professor precisa se munir de informações acerca dessa literatura e confrontar o livro didático, para que o educando tenha acesso e direito de conhecer fundamentos de sua própria literatura. Adotamos como suporte teórico, a análise quantitativa para verificação e amostragem, da presença de textos literários, conforme a lei, e um plano de intervenção pedagógica a fim de subsidiar a mediação do professor de língua portuguesa. Observou-se a origem dos textos, a proposta sugerida como análise e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03; Ensino Fundamental II; Livro Didático;

**Resumen:** Teniendo en cuenta la necesidad de discutir la ley 10.639 de 09 de enero de 2003 para proporcionar la enseñanza obligatoria de la historia y la cultura afro-brasileña en todas las escuelas brasileñas, queremos que este trabajo para investigar la aplicación de esta ley en el lenguaje de los libros portuguesa de Educación Primaria II. En las prácticas pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la lengua materna, podemos observar la ausencia de soportes

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras (UFCG). Professora de Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Básica do Estado da Paraíba - (SEEPB) luluqueta@hotmail.com

<sup>2</sup> Especialista em Fundamentos da Educação (UEPB). Professora de Geografia na Educação Básica do Estado da Paraíba – (SEEPB) leandroelbasd@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação (UEPB). Professor na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) jorge\_scot@hotmail.com

<sup>4</sup> Mestra em Letras (UFCG). Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica do Estado da Paraíba - (SEEPB) macicante@hotmail.com

metodológicos de los educadores para trabajar con la literatura afro-brasileña. En este primer momento, nuestro corpus de análisis se votó a favor de la colección de libros de texto y Dileta Delmanto Laiz B.de Carvalho, Jornadas.Port, Enseñanza Primaria II, publicado en 2012. A través de esta investigación, hemos tratado de reflexionar sobre cómo literatura africana o afro-brasileña se ha colocado en el libro de texto, que se puede observar que este texto literario está siendo retratado en una posición de desventaja, haciendo caso omiso de la historia de la cultura africana y su relación con la cultura brasileña. Por lo tanto, el maestro debe estar en posesión de información sobre esta literatura y confrontar el libro de texto, de modo que el estudiante tiene acceso y derecho a conocer los fundamentos de su propia literatura. Adoptamos como soporte teórico, el análisis cuantitativo para la verificación y toma de muestras, la presencia de textos literarios, de acuerdo con la ley y un plan de intervención educativa con el fin de apoyar la mediación del profesor de idiomas portugués. No fue el origen de los textos, la propuesta sugiere que el análisis y los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN).

**Palabras clave:** Ley 10.639 / 03; Fundamental II Educación; Libro didactico;

## 1. Introdução

O ensino de literatura tem encontrado grandes dificuldades no espaço escolar, principalmente, quando constatamos que a falta de leitura por parte desses jovens é um dos sintomas que norteia essa crise. Entendemos que essa carência desencadeia outras, como: o entendimento do texto pela não assimilação da diversidade linguística; a falta de interesse pela matéria escrita engessa o processo contínuo de leitura; a dificuldade no discurso oralizado são fatores que comprometem a atuação do aluno dentro e fora da escola.

Atrelado a essa problemática, observamos o despreparo de muitos professores quanto à abordagem do texto literário, pois a não dinamização e a não motivação do trabalho com a linguagem literária e esta não ir ao encontro do aluno são características provocadas pela ausência da própria experiência de leitura por parte do educador e do educando. Assim, os jovens não encontram “função” para o ensino da literatura e, conseqüentemente, não sentem prazer com esse aprendizado.

Lajolo (1982) afirma que discussões e propostas para o uso do texto literário em sala de aula, criam armadilhas para o próprio professor que, inseguramente, adota técnicas duvidosas para o convívio do texto, provocando uma aparente harmonia, entretanto, desencadeia o desencontro entre o leitor e texto.

Ainda, sobre a prática de ensino de literatura, especificamente, no ensino fundamental II, 6º ao 9º ano, adota o livro didático, na maioria dos casos, como a única fonte de pesquisa e conhecimento literário a qual os alunos têm acesso durante o período letivo. Dessa forma, a motivação dos alunos pelo texto literário é realizada de forma limitada e restrita, reduzindo o processo de formação do aluno – leitor de literatura a um único tipo de material que deve ser utilizado pelo professor – pesquisador como um manual de apoio, porém, seu uso torna-se exclusivo e absoluto no seu exercício diário.



Quanto aos documentos oficiais que regem a proposta de ensino de literatura no país, no ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõe que o ensino de literatura deve estar atrelado ao ensino de Língua, não instituem uma metodologia, como também, não fazem uma divisão entre o ensino de língua e literatura, pois se entende que a língua é viva e a linguagem literária é uma das peculiaridades da linguagem. Ressaltamos que, tanto os PCNs como as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam a preocupação com a qualidade da escrita e da leitura desenvolvida pelo aluno.

Além dessa angústia com os aspectos de leitura e escrita, os documentos oficiais mostram uma inquietação quanto aos aspectos pluriculturais e étnico-raciais para a formação humana integral do indivíduo. Nessa perspectiva, a lei 10.639/03 prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, na esfera da educação pública e privada. Embora que, essa lei sofreu alteração, atribuindo, também, a contribuição significativa da história e cultura indígena, tornando a lei 11.645/08.

Sabemos que existem dificuldades no ensino de literatura no contexto escolar, todavia, não podemos anular os esforços e as tentativas do professor de efetuar um ensino de literatura que tenha sentido para os alunos. E, quando isso reflete sobre questões étnico-raciais, notamos que o resgate da identidade e da cultura de um povo aproxima e faz ter sentido, sobretudo as manifestações e interferências ideológica, histórica e social constituem a formação identitária desse mesmo povo.

A importância da literatura para a construção da identidade de uma nação é um princípio consonante entre pesquisadores e teóricos literários. No Brasil, essa visão não é diferente. Embora que seja conduzido por uma cultura europeia, é notória influência da cultura africana em nossos costumes, valores, política e economia. Mediar esse conhecimento cultural para a sala de aula e, através da literatura, promover um ensino que seja possível o amadurecimento social do jovem brasileiro, facultará um futuro em que a miscigenação não seja mais vista com olhos preconceituosos, porém reconhecida como parte integrante na construção do nosso povo.

De acordo com Miranda (2011), a atuação que a literatura exerce sobre a formação identitária atentando a história literária da nação e suas especificidades, ao compatibilizarem com as séries sociais, efetivam o processo de construção dessa identidade:

Uma história literária progressista seria, pois, aquela que, forjada pelo espectro do nacional e baseada na metáfora do crescimento orgânico, tenta fazer coincidir a série literária e a série social, tendo em vista um conceito da representação que trabalha com a “imediatez” dos traços o lugar para compor e definir os valores constitutivos da sua identidade. (MIRANDA, 2011, p. 16)

Por isto, entendemos, sem refutações, que a literatura de um local colabora para construção da sua identidade, como também, transcorre no espaço temporal carregando em si significados e autenticidade que formam uma nação, posto que, tentaremos identificar os desafios do cumprimento da lei 10.639/03 no ensino de literatura.

Segundo a coordenação geral da diversidade e inclusão social da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a prática dessa lei em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio só será viável a partir da formação de professores e da oferta de material didático específico.

A criação da lei não assegura a sua ampliação e o cumprimento de suas diretrizes. Por esse motivo, o Ministério da Educação (MEC), em 2009, formulou o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, intencionado à diversidade étnica e o enfrentamento das desigualdades existentes no espaço escolar. O SECAD opera com ações que vão elaborar programas educacionais voltados para a comparência dos negros no contexto escolar e para a reflexão sobre a valorização da diversidade brasileira.

Três tópicos substanciais para o cumprimento da lei são destacados como ações de segundo plano:

- Formação de Professores - A formação continuada de professores e educadores foi desenvolvida por meio do Programa Uniafro, que, entre outras ações, financiou cursos presenciais, coordenados pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs Anexo II) Além do curso a distância Educação-Africanidades-Brasil, ministrado pela UnB, e das oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana.
- Produção e distribuição de Material de Referência para Professores - Foram publicados 29 títulos dos quais seis se referem à implementação da Lei 10.639/03. Além da coleção, a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE/Secad) desenvolveu a linha editorial Educação e Diversidade Étnico-Racial.
- Cor da Cultura (2005) – Kit de materiais produzidos em parceria com a Fundação Roberto Marinho que contém: Jogo Herói de Todo Mundo, CD Conguê (música), 4 DVDs, 3 livros para professores e um livro didático (Memória das Palavras). Relatório de Avaliação do Programa Diversidade “esse material não foi editado pelo Programa, apenas distribuído, principalmente para as instituições executoras dos PICs (Projetos Inovadores de Cursos)” (BRASIL, 2008).

Observa-se que, existem projetos e materiais que auxiliam e orientam a prática do ensino da cultura afrodescendente disponibilizado para os agentes envolvidos na educação. Entretanto, a proposta e o acesso a esses suportes encontram alguns impasses na mediação pedagógica com o trabalho das relações étnico-raciais, preferencialmente, quando tratamos do ensino de literatura.

E, nessa reflexão de pensar a leitura literária no contexto da escola, sentimos a dificuldade de perceber a presença da literatura afro-brasileira, conforme direciona a Lei. O fato de acrescentar textos literários nesse espaço, sem uma alteração contundente nos moldes de ensinar literatura, não contribuirão na visão do leitor nas nuances que envolvem essa literatura.

Como prevê a lei, sobre a inclusão da literatura afro-brasileira no currículo da Educação Básica, compreende-se que deve estar conectada ao ensino de literatura que suscita o leitor a participar do texto, dialogar com ele. Sem dúvidas, a interação entre texto e leitor

pressupõe a presença de um professor vigilante às distintas relações que os textos literários podem revelar.

Nessa perspectiva, nos questionamos se os professores e professoras de Língua Portuguesa, especificamente, para o ensino do fundamental II, estão preparados para construir e mediar essas conexões. No caso, estritamente, da literatura afro-brasileira, é preciso examinar se esses docentes já se apropriaram das discussões que envolvem a problemática racial no país e, por conseguinte, se no contato com o texto literário sob essa temática, permitem se questionar com seus educandos, as desigualdades sociais oriundas do racismo, pois este provocou até nas criações literárias afro-brasileiras o tom separatista, já que o enraizamento da cultura europeia que norteia a história da educação brasileira corroborou para causar o desconhecimento e o silenciamento dessas produções literárias.

Tais argumentações desembocam em indagações sobre a formação profissional do professor de Língua Portuguesa. Apesar da criação da lei ser do ano 2003, percebemos que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm atualizado seu currículo vagarosamente e outras nem incluíram ainda a disciplina no curso de Letras. Ademais, a oferta de uma formação continuada, muitas vezes, não acontece, porque não chega ao espaço escolar, devido ao deslocamento, gastos e as dificuldades que o próprio sistema de ensino público é conivente ou por outras razões. Logo, podemos pensar se a problemática desse ensino está no desconhecimento dessa abordagem pelos professores, se há falta de interesse, preconceito ou receio de abordar determinado tema. Consequentemente, concordamos com a autora quando afirma que:

A observação de livros didáticos, o diálogo com professores e professoras de Língua Portuguesa e estudantes do curso de Letras demonstram que a inserção de textos literários que provoquem esse debate tem encontrado pouco ou nenhum lugar nesses espaços educacionais. (MOREIRA, 2014, p. 51)

Tais reflexões afirmam que, na realidade, o ensino de literatura permanece preso ao tradicional, não se extrapola o texto, não se observa que os elementos externos podem ser dissolvidos nos textos literários lidos. É recomendado revisitar os textos literários canonizados para atentar-se como são as representações das personagens negras e até que ponto esses e outros textos podem ser considerados literatura afro-brasileira.

Nesse momento, a discussão sobre hifenização/adjetivação da literatura brasileira abre espaço, sobretudo, para a presença da negritude nesses escritos e/ou nessas leituras. Embora haja questionamentos sobre essas adjetivações, concordamos com Eduardo de Assis Duarte (2010), na sua afirmação que “essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa” (p.113).

## **2. A coleção didática: uma breve descrição e análise**

A coleção a ser analisada é *Jornadas.Port* das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho inserida no Plano Nacional do Livro Didático (PLND) de 2011, do Ministério da Educação (MEC). Dileta Delmanto é Licenciada em Letras-Português e Inglês e professora das redes estadual e particular na cidade de São Paulo. Laiz B. de Carvalho é Licenciada em Letras e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Sagrado Coração (USC-Bauru, SP) e atua como professora das redes estadual e particular de São Paulo.

As autoras afirmam na apresentação da coleção da seguinte forma:

[...] iniciar este livro que trata de palavras e ideias, sentimentos e razões, fantasias e realidade e de escritores e de leitores que precisam conhecer e manejar essas ferramentas com precisão e sensibilidade para que possam interagir de forma eficiente com o mundo que os cerca. Desejamos que as atividades deste livro propiciem a você muitas oportunidades de refletir sobre a realidade que o cerca, de expressar seu pensamento, de decidir como agir em relação aos desafios, [...] de conhecer as inúmeras possibilidades de expressão que a língua oferece. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p.13)

A coleção está dividida em oito unidades temáticas em cada livro. Logo, no final da primeira unidade temática, há uma sugestão intitulada “Projeto do Ano”, com indicações do trabalho pedagógico no Manual do Professor/a. No fechamento de cada unidade, também, há projetos complementares intitulados de “Conhecimento Interligado” relacionado à produção de gêneros orais e escritos.

Observa-se no nosso objeto a diversidade de gêneros textuais como: poemas, reportagens, artigos de opinião, pesquisa científica, contos, crônicas, trechos de romances, entre outros. Contudo, verifica-se a presença marcante de textos não literários sobrepostos aos literários e, notoriamente, o silenciamento da literatura africana e/ou afro-brasileira limitando e anulando o acesso e a contribuição para seu conhecimento cultural e de sua própria formação identitária nacional.

E, quando em algum momento a coleção cita a temática relacionada à cultura africana e/ou afro-brasileira, privilegia os gêneros textuais não literários, exalta a história escravagista e estigmatizada do massacre e, na situação de opressão que estes sujeitos vivenciaram, destacando o signo da violência e subserviência que os/as negros/as e sua descendência se sujeitaram.

Assim, estes fatores sinalizam e persuadem para os/as discentes apenas uma parte da macabra história da nossa formação de identidade nacional, confirmando no nosso imaginário a simbologia da escravidão e submissão dos os/as negro/as, ocasionando o não saber das criações e das várias manifestações artísticas e culturas que este povo nos legou. Neste caso, o conhecimento da nossa literatura afro-brasileira fica delimitado e restrito, pois não há evidências na coleção do trabalho com a literatura afro-brasileira para que o/a estudante compreenda o signo, a literariedade, as vozes dialéticas que são construídas este texto literário.

### **3. Plano de intervenção pedagógica: um caminho possível**

Nas práticas do/a professor/a de Língua Portuguesa, sentimos as angústias e as lacunas apresentadas no tratamento e na mediação da literatura afro-brasileira, pois os suportes pedagógicos e a nossa formação acadêmica, muitas vezes, não apresentaram ou não preencheram as lacunas existentes da representatividade e do signo literário africano.

Dessa forma, é preciso inquietar-se e buscar recursos pedagógicos para que o/a estudante tenha o acesso e o direito de conhecer sobre sua formação identitária brasileira, como também, as diversas manifestações artísticas que os façam perceber e analisar que o contexto e a história afro-brasileira está além da escravatura.

Para isso, acreditamos que uma proposta de intervenção pedagógica oriente a mediação do/a docente no ensino fundamental II, sobretudo, que possa ser um trabalho contínuo durante o ano letivo escolar e, também, dialogue com outras áreas de conhecimento e com outros signos linguísticos.

Neste artigo, não iremos delimitar ou categorizar o ano de escolaridade para ser mediada a proposta, porque compreendemos que como sugestão, o/a professor/a terá autonomia e flexibilidade para desenvolvê-lo. Todavia, o que fora posto está contextualizado para o ensino fundamental II.

Partindo da premissa que podemos mediar o ensino de língua materna associando a outras áreas de conhecimento, as várias manifestações artísticas e culturais que norteiam a formação social do sujeito, propomos aqui, um diálogo entre literatura afro-brasileira e cinema.

Os filmes representam um tema, um tempo histórico, um povo, um personagem, uma época, uma cultura. Assim, consideramos uma experiência atrativa e intensa, onde se integram sentidos, posições de verdades, mitos, crenças, imaginações, ideias. Conforme destaca Flores (2002, p.6), os filmes representam

Testemunhos inigualáveis dos cotidianos ou da mentalidade de uma época. Entretanto, a representação dos filmes como temática histórica, geralmente, expressa a mentalidade do diretor ou do produtor, são poucos os que se preocupam com a reconstituição da época, mantendo o caráter histórico no cenário, nos objetos, nas falas e até na postura dos atores.

Destaca-se, desta forma, as construções mentais são constituídas das relações pedagógicas que envolvem os filmes e o conhecimento, em que estas necessitam ser reproduzidas de maneira intensa e criteriosa. Em situações de ensino, a utilização de filmes requer, em primeira instância, que o mesmo precisa estabelecer uma sintonia com os conteúdos abordados; selecionado, previamente, no coletivo da sala; a sua projeção deve ser orientada e/ou contextualizada pelo docente; a atenção e concentração são imprescindíveis para a compreensão dos/as discentes; após a exibição é relevante que seja realizado uma análise que poderá ser do gênero oral e/ou escrito.

Todavia, é pertinente ressaltar que a ação de assistir filmes não se esgota em si, Bittencourt (2004, p. 376) afirma que “é preciso preparar os alunos para a leitura crítica dos filmes, começando por uma reflexão sobre os próprios a que eles assistem”, sendo assim, se direcionados com responsabilidade, os filmes tornam-se um suporte precioso e substancial no processo dialético da temática étnico-racial e afro-brasileira entre literatura e cinema.

Em consonância com essas observações, partimos para a sugestão de filmes, cujas temáticas envolvem aspectos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros, assim, dentre eles sugerimos: “Frente a Frente com o Inimigo”; “Último Rei da Escócia”; “África dos meus Sonhos”; “Cleópatra”; “Duma”; “A Rainha do Sol”; “Zulu”; “Sarafina!”; Madalena – Luta pela Liberdade”; “Poder de um Jovem”; “Lugar Nenhum na África”; “Um Grito de Liberdade”; “Bamako”; “A outra História Americana”; “Crash”; “No Limite”; “Em defesa da honra”; “Mississippi em chamas”; “Tempo de Glória”; “Malcon X”; “Os deuses devem estar loucos”; “Invictus (Mandela)”; “Amistad”; “Batalha de Argel”; “Diamante Negro”; “Amor Sem Fronteira”; “Hotel Ruanda”; “Entre Dois Amores”; “Lágrimas do Sol”; “Fala tu”; “Cafundó”; “Besouro”; “As Filhas do Vento”; “Quanto vale ou é por quilo”; “Quilombo”; “Xica da Silva”; “O Paí-o”; “Chico Rei”; “Meu tio matou um cara”; “Macunaíma”; “Cidade dos Homens”; “Carandiru”; “Cidade de Deus”; “Madame Satã”; “Neto Perde Sua Alma”; “Palmares”; “Kiriku e a Feiticeira”... Um documentário relevante é “Vista Minha Pele” (Joel Zito Araújo).

Dentre as obras fílmicas citadas, salientamos que o professor/a deve estar atento à classificação indicativa de idade, como também, selecionar trechos que podem dialogar com sua proposta pedagógica. Ressalta-se que o imagético ativado pela linguagem do filme tem algo de subjetivo que o sujeito traz consigo de suas experiências leitoras. A infinidade de linguagens como desenhos, pinturas, caricaturas, fotografia, sons faz do filme uma cultura visual que pode servir e dialogar com o ensino e a pesquisa da literatura afro-brasileira.

#### **4. Considerações finais**

Sob essa ótica de que a literatura afro-brasileira existe e resiste apesar dos que negam, apontamos algumas inquietações, como podemos estabelecer um diálogo entre currículo escolar e essa literatura? Se desde a obrigatoriedade da vigente lei, notamos as mudanças foram superficiais. Já que o livro didático de língua portuguesa, muitas vezes, não insere essa literatura e no acervo bibliográfico das escolas públicas encontramos um número inexpressivo de obras de literatura afro-brasileira.

Como fazer essa literatura se legitimar na escola, quando esperamos que o gosto por essa estética deva ser proveniente do estudante, quando este precisa de orientação e mediação por parte do professor para conhecer e reconhecer essa literatura como parte integrante da sua formação identitária cultural.

As intensificações de nosso esforço nos levam a vivenciar uma nova prática pedagógica no ensino da cultura e literatura afro-brasileira, na sua interface com outras áreas de conhecimento. Para estas possibilidades é preciso identificação, articulação, consciência crítica e planejamento, através da dialética da construção do conhecimento e da

interdisciplinaridade. Desse modo, o projeto de intervenção pedagógica, neste caso, transdisciplinar, precisa ser coletivo e contínuo, abrangendo todas as peculiaridades da cultura africana e afro-brasileira.

Contudo, estamos certos, que não podemos negar o avanço das pesquisas para ampliar e aprimorar o ensino da literatura afro-brasileira por parte dos IES, das políticas públicas educacionais por parte do poder público e de profissionais da educação que procuram romper com esses moldes que são tradicionais e privilegiam determinadas produções literárias, porém, entre a relação dicotômica da obrigatoriedade e a da necessidade da lei, temos muito que avançar, para além, precisamos romper a si mesmos para revelarmos que a promulgação da lei não está a serviço da vitimização histórica que negros, afrodescendentes e tantos outros que sofreram, advém de sentimos que a identidade cultural brasileira e sua produção literária estão a nosso dispor e, quando a escola, aborda as questões étnico-raciais, está cumprindo seu papel de promover os princípios democráticos.

## Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "**História e Cultura Afro-Brasileira**", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm))

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para implementação da lei 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=155704](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=155704)>. Acesso em: 11-09-2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

DELMANTO, Dileta. CARVALHO, Laiz B. **Jornadas. Port – Língua Portuguesa, 6º ano**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

\_\_\_\_\_ **Jornadas. Port – Língua Portuguesa, 7º ano**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

\_\_\_\_\_ **Jornadas. Port – Língua Portuguesa, 8º ano**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

\_\_\_\_\_ **Jornadas. Port – Língua Portuguesa, 9º ano**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis 2010. **Por um conceito de literatura afrobrasileira**. Terceira Margem: Revista de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Rio de Janeiro, n 23, jul-dez, 2010. p. 113. Disponível em <http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/>Acesso em 28 de set. de 2015.

FLORES, Moacyr (Org). **Cinema: Imagens de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2002

FREITAG, B; COSTA, W. F; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MIRANDA. Wander Melo. **Nações literárias**. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. **A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura no ensino médio: diálogos e silêncios**. 2014 228f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123406/327438.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25-09-2016.



## A LEITURA LITERÁRIA E A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

Simone Aparecida Botega\*

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de discutir o ensino de literatura tomando como ponto de partida a formação do leitor literário na escola. Ancora-se em estudos que concebem o texto literário como uma forma de comunicação especial, diferente dos textos pragmáticos. Dessa maneira, reconhece-se a necessidade do professor em conhecer as especificidades dessa arte para que possa despertar a sensibilidade dos estudantes para a leitura literária. De acordo com Víktor Chklovsky, Jan Mukarovsky, Hans H. Jauss e Wolfgang Iser a percepção artística ocorre por etapas, ou seja, entende-se que o processo de significação da leitura literária não é imediato e automático como ocorre em relação aos textos pragmáticos. Sabe-se que esse tipo particular de leitura implica o desenvolvimento da subjetividade do receptor na medida em que a significação relaciona-se com seu imaginário e sua criatividade. Nesse sentido é necessário fomentar, através da educação estética, práticas de sala de aula que permitam uma leitura literária eficiente, promotora do prazer pela literatura. Este trabalho tem por objetivo propor práticas de sala de aula que orientem o professor na educação da sensibilidade. Uma das metodologias discutidas será o trabalho com a literatura fantástica como forma de despertar o interesse do aluno por uma outra forma de leitura que não coincide com a leitura de textos do cotidiano. Por essa razão, é preciso que a leitura literária se torne ativa no ambiente escolar, o que ocorrerá com a efetiva formação do leitor de literatura.

**Palavras-chave:** Leitura Literária; Ensino; Imaginário; Sensibilidade.

**Abstract:** This paper aims to discuss literature teaching, taking as its starting point the literary reader formation in school. It supports itself on studies that conceive the literary text as a special form of communication, apart from pragmatic texts. In this way, it recognizes the teacher's need to know this art particularities to inflame students' consciousness towards literary reading. According to Viktor Chklovsky, Jan Mukarovsky, Hans H. Jauss and Wolfgang Iser artistic perception occurs in stages, i.e., it is understood that the process of signification of literary reading is not immediate and automatic as in relation to pragmatic texts. It is known that this particular type of reading requires the development of receiver's subjectivity in which the significance is related to their imagination and creativity. In this way, it is necessary to foster, through aesthetic education, classroom practices that allow an efficient literary reading, promoting the enjoyment of literature. This paper aims to propose classroom practices that guide the teacher in sensitivity education. One of the discussed methodologies will work with fantastic literature in order to awake students' interest through another reading form that does not go along with quotidian texts. Therefore, it is necessary that literary reading becomes active in scholar environment, which will occur with the literature reader's effective formation.

**Key-words:** Literary reading; Teaching; Imaginary; Sensitivity.

### 1 Introdução

Discute-se, neste trabalho, o desenvolvimento da prática da leitura literária na escola como propulsora de um conhecimento sensível, pouco desenvolvido nesse contexto. Sabe-se da existência de lacunas em relação ao ensino de literatura, as quais são provenientes, muitas vezes, do tratamento dado a essa área de estudo no processo educacional. A literatura foi,

\* Graduada em Letras; professora da rede privada de ensino; [simoneufla@hotmail.com](mailto:simoneufla@hotmail.com).

durante muito tempo, pouco abordada nos documentos oficiais – auxiliares de professores – ocasionando em um ensino precário dessa disciplina. Para esclarecer, vale lembrar dos estudos do professor Eduardo da Silva de Freitas (2016), que se dedicou a investigar sobre a concepção de literatura nesses documentos. Segundo ele, há grande falta de declaração sobre o ensino de literatura nos primeiros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). No entanto, o pesquisador informa sobre um outro documento elaborado em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), o qual resolve algumas pendências em relação aos anteriores, por distinguir os estudos propriamente literários dos estudos linguísticos, mas ainda assim não aprofunda nessa área de conhecimento. No que diz respeito aos documentos mais recentes, encontra-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual é possível perceber avanços em relação à abordagem da literatura em sua especificidade, entretanto, não penetra em suas características, comprometendo a orientação ao professor e, conseqüentemente, o desenvolvimento das aulas. Essa questão é problemática, pois, faz-se o uso banal do texto literário, que muitas vezes é reduzido ao estudo gramatical. Assim, não se efetiva a atividade profícua da leitura literária e tão pouco a formação sensível do sujeito.

Como toda forma de arte, a literatura aciona o imaginário e a criatividade de cada indivíduo, estimulando sua percepção singular e subjetiva das coisas, do mundo e de si mesmo. Isso acontece quando o leitor desenvolve o hábito da leitura do texto literário que, por meio do trabalho ficcional, é levado a um outro mundo, que transpassa o real por intermédio da imaginação. Dessa forma, o leitor é convidado a repensar o que já é por ele conhecido naturalmente, o que amplia a sua experiência como sujeito que vive em sociedade.

Considera-se, então, as especificidades da linguagem literária e da sua leitura, a fim de pensar em metodologias que despertem o interesse do aluno para esse tipo de leitura especial, diferente das leituras conhecidas por ele cotidianamente, ou seja, aquelas que se faz do texto pragmático. Diante dessa possibilidade, o professor deve conhecer as peculiaridades da arte literária para que selecione textos de valor realmente literário que desestabilizem o leitor e despertem nele um olhar mais demorado em relação às obras. O aluno-leitor precisa experimentar a decodificação do texto literário que ocorre de modo diferente da interpretação de textos outro gênero, visto que são constituídos por linguagens diferentes.

Em conformidade com essa proposta, dispõe-se da literatura fantástica, que apresenta elementos que se distanciam da realidade vivenciada pelo aluno. Segundo ensina Tzvetan Todorov, nesses textos, os elementos fantásticos se misturam com elementos reconhecíveis no real, fazendo com que o leitor hesite entre o que é cotidiano e o que é sobrenatural. Ou seja, os elementos fantásticos, na relação com a experiência empírica de vida do leitor, estimulam de maneira singular sua imaginação e criatividade e, por consequência, sua particular sensibilidade na significação do mundo. Como exemplo desse tipo de literatura, tem-se “O Nariz”, de Nicolai Gogol. Nesse texto, um homem acorda sem o seu nariz e inicia uma busca incessante por ele. No processo de leitura e significação desse fato tão inusitado, o aluno-leitor precisa exercitar fortemente seu imaginário, indo muito para além do que está escrito, à procura das reflexões veladas propostas. Ressalta-se assim uma diferença existente entre a leitura de textos literários e não-literários.

Diante disso, esse estudo se justifica pelo que afirma Antônio Candido sobre a literatura que, segundo ele, é uma arte que deve ser tratada como um direito de todos para o desenvolvimento pleno da subjetividade e da criticidade. Sendo assim, tal afirmação deve ser fortemente valorizada quando se trata do ambiente escolar, responsável pela formação de cidadãos críticos, reflexivos e aptos para contribuir socialmente.

## **2 A leitura literária**

Nessa esteira, faz-se necessário esclarecer sobre a especificidade da leitura do texto literário, considerando que esse se difere da atividade com textos de outro gênero. Isso ocorre porque a leitura literária se configura de maneira particular, não sendo de fácil decodificação. A linguagem literária, nesse caso, vista como a linguagem do desvio, abre caminhos para o acionamento do imaginário e da criatividade do leitor, que é retirado de seu lugar comum por meio do texto literário ficcional.

Primeiramente, é imprescindível lembrar uma das propriedades das obras literárias de grande relevância no processo de leitura. Essa diz respeito à catarse que relaciona-se às emoções despertadas nos leitores no momento de fruição do texto literário. Diz Gustavo Bernardo sobre essa particularidade

[...] permite nos identificarmos com o sofrimento dos personagens, ou dos poetas, sentindo temor e piedade. Ao sairmos do teatro (ou do cinema, ou das páginas do livro), retomamos a nossa própria identidade – mas enriquecida pela experiência ficcional, que nos ajuda a conviver com as nossas dores e com os nossos dramas. (BERNARDO, 1999, p.143)

Dessa forma, pode-se pensar que através da ficção, ou seja, da representação da realidade de maneira artística, os leitores podem ter sentimentos relacionados a si próprios e suas vidas. Desenvolve-se aqui, uma espécie de um conhecimento mais sensível, uma vez que essas emoções não advêm racionalmente, mas situa-se no plano emocional. Antônio Cândido afirma que ninguém é capaz de passar pelas horas de seu dia sem que possa acionar a sua imaginação e fabulação, logo, a literatura representa essa via de incorporação das emoções. De acordo com esse crítico

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. (CANDIDO, 1995, p.177)

Assim, o modo como o texto literário representa o real, faz com que os sujeitos sintam e reflitam sobre as suas questões. Dessa maneira, podem reorganizar, também, a sua visão e percepção de mundo pela via da subjetividade. Isso ocorre porque a arte é capaz de desautomatizar o olhar, que encontra-se muitas vezes alienado e mecanizado em virtude das organizações sociais. Isto posto, depreendemos que a arte é capaz de excluir o automatismo do olhar, fazendo com que a visão transpasse a obviedade para que atinja a percepção em arte. Dessa forma, temos que, cada sujeito pousa o olhar sobre a obra de arte sob diferentes perspectivas, de acordo com a sua sensibilidade e singularidade.

Assim a vida desaparecia, se transformava em nada. A automatização engole os objetos, os hábitos, os móveis, a mulher e o medo à guerra. “Se toda a vida complexa de muita gente se desenrola inconscientemente, então é como se essa vida não tivesse sido.” E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato da percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado; *a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que é já “passado” não importa para a arte.*”

(CHKLOVSKI, 1973, p. 45)

Tendo em vista essa particularidade do texto artístico, é conveniente para este trabalho com a leitura literária, lembrar também, o que sublinha Jan Mukarovsky (1981) sobre a percepção artística. De acordo com o crítico, essa ocorre por etapas, sendo constituída predominantemente pelo signo estético, que se difere do pragmático por não possuir um único referente no mundo real, caracterizando-se então, como plurissignificativo. Nessa esteira, os leitores necessitam de um olhar mais atencioso e menos automático em relação ao texto, uma vez que, como diz esse estudioso “o acto de percepção da obra de arte nunca é instantâneo, antes decorre no tempo e decorre por fases.”(MUKAROVSKY, 1981, p.223)

Sendo assim, o leitor é parte integrante e ativa no processo de leitura literária, uma vez que esse é quem significa o texto de acordo com a sua subjetividade. Nesse viés, ainda lembra Mukarovsky (1981, p.223) que “A arte é actividade não só do ponto de vista do autor [...] mas também na óptica do receptor, principalmente na percepção activa.” Ou seja, a obra não é somente constituída pelo autor, em razão da função estética – não tem um significado unívoco – uma vez que o leitor, por meio de suas experiências e seu imaginário, consegue atingir a fruição literária.

Nessa esteira, vale lembrar Paul Valéry (2003) sobre um prazer estético que advém no momento de fruição artística. De seus estudos sobre estética que, segundo ele, é um termo de difícil conceituação, depreende-se que a atividade de leitura literária envolve um tipo particular de prazer, o qual excede a razão e busca atingir o vértice da sensibilidade. Isso acontece porque, no momento da leitura, são acionadas no receptor diversas sensações e sentimentos, que desconstroem o que é conhecido por ele corriqueiramente. Esse tipo de prazer utiliza fortemente da sensibilidade e ultrapassa a compreensão meramente intelectual dos objetos. Diante disso, o sujeito, depois de sentir, pode repensar e ver de uma outra forma o que já conhece, tal propriedade que se relaciona com o que diz Candido (1995) sobre a capacidade de humanização da obra artística.

Isso posto, faz-se necessário lembrar outras propriedades da literatura que são pertinentes para esse trabalho, como a relação profícua entre a ficção e o imaginário. Para isso, consulta-se os escritos de Wolfgang Iser, estudioso do processo de recepção do texto literário e, conseqüentemente, das implicações provenientes desse. O texto literário, pela ficcionalidade, tem a capacidade de ativar o imaginário do leitor, conduzindo-o a refletir sobre um mundo representado na obra por meio da “mímesis”. Isto é, o autor utiliza de elementos do mundo real e os recria, ocasionando em um outro mundo que se encontra em um âmbito superior ao mundo que se conhece, como sustenta o crítico

Ambos os significados implicam processos similares que poderíamos denominar “ultrapassagem” do que é: mentira excede, ultrapassa a verdade, e a obra literária ultrapassa o mundo real que incorpora. Não deveria surpreender que as ficções literárias tenham sido tantas vezes estigmatizadas como mentiras, já que falam do que não existe como se existisse. (ISER, 1999, p.68)

Dito de outra maneira, o mundo ficcional representa o real como se fosse verdadeiro, mas ultrapassa o que é empírico porque estiliza os traços do real. Assim, na literatura, o fictício e o imaginário não se reduzem às atividades práticas e corriqueiras da vida humana, visto que a ficção não tem o propósito de chegar a determinada interpretação, porque suas não estão engendradas. Ou seja, essa propriedade associa-se fortemente à sensibilidade e à criatividade do leitor, afloradas durante a fruição.

Com isso, evidencia-se a interação da ficção com o imaginário, pois, segundo Iser (1999) a primeira sem o segundo é vazia, e essa é responsável por acionar o imaginário. Tal

ativação da imaginação realiza-se no momento da leitura e são dependentes entre si, visto que o imaginário não é “auto-ativável”. Segundo ele, os atos de fingir abrem caminho para diversas possibilidades de leitura, construídas pela imaginação, uma vez que o “mundo textual não significa aquilo que diz” (p. 69). Ou seja, o leitor irá repensar as realidades já conhecidas por ele, pois completará as lacunas do texto com suas impressões advindas de seu imaginário e de sua subjetividade.

### **3 Encaminhamentos metodológicos: A literatura fantástica**

Para elucidar o que foi exposto, seleciona-se neste trabalho a literatura fantástica que pode ser uma opção fecunda na escola visando o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. Esse tipo de texto literário, traz, muitas vezes, elementos inusitados que chamam a atenção do aluno-leitor, estimulando seu imaginário e sua capacidade criativa. A obra fantástica tem a propriedade de recriar, por meio da ficção, o mundo real, acrescentando-lhe elementos não reconhecíveis em sua lógica pragmática. Isso acontece pois, como ensina Todorov, esse tipo de obra engloba elementos naturais e elementos sobrenaturais, fazendo com que o leitor hesite entre o que é verdadeiro no mundo empírico e o que lhe é estranho. Em conformidade com isso, tem-se a seguinte afirmação desse autor “A hesitação do leitor é pois a primeira condição do fantástico.” (1992, p.37)

Diante disso, essa hesitação só acontece porque, como se sabe, toda obra literária apropria-se da verossimilhança, que consiste na

propriedade da obra literária de, em vez de adequar-se a acontecimentos verdadeiros que lhe sejam exteriores, engendrar situações coerentes e necessárias segundo sua própria lógica interna, situações assim não propriamente assimiláveis à verdade, mas dotadas de verossimilhança, isto é, de semelhança com o verdadeiro. (SOUZA, 2007, p. 27)

Sendo dessa maneira, o leitor encontra no texto, traços reconhecidos por ele cotidianamente, mas, em algum momento da ficção surgem elementos que são inverossímeis – o que é propriedade desse tipo de literatura. Nesse momento, ele passa a oscilar entre o que é e pode ser verdadeiro e o que se surge como sobrenatural. Assim, é dessa dúvida de não saber em o que acreditar, que emerge o tom fantástico nos textos. Uma obra que demonstra essas características é “O Nariz”, de Nikolai Gógol, na qual o elemento fantástico consiste em um nariz que aparece no meio de um pão de um barbeiro quando esse está tomando seu café:

Enfiou o dedo e puxou – um nariz!... Ivan Yákovlievitch ficou boquiaberto; pôs a esfregar os olhos e apalpou a coisa: um nariz, um nariz de verdade! E ainda parecia ser de algum conhecido. O pavor estampou-se em seu rosto. Mas esse pavor não era nada diante da fúria que tomou conta de sua esposa. (GÓGOL, 2011, p.74)

Nota-se, nesse momento da narrativa, o surgimento do elemento que traz o inverossímil: um nariz perdido que fora encontrado por um barbeiro no momento de seu café da manhã. Esse personagem se espanta e a partir desse instante dedica-se a se livrar do “objeto”, sendo perturbado por sua esposa, que também se preocupou com o acontecimento.

Em consonância com esses esclarecimentos, Selma Calasans Rodrigues (1988), em seu livro “O Fantástico”, ensina que as obras dessa natureza trazem consigo elementos extraordinários, os quais são assim denominados por se desprenderem do comum, do cotidiano, causando estranhamento e exigindo do receptor certa carga imaginativa. O leitor, ao se deparar com tal acontecimento, terá seu imaginário acionado, o que o levará a refletir

para além do que está no texto, direcionando-se a reflexões implícitas. A título de exemplo, ao continuar a leitura, pode-se ter a impressão de que o nariz – órgão perdido – sugere o grande ego do personagem que o perde, porque esse se sente humilhado e perde seu reconhecimento na sociedade, principalmente pelas mulheres. Tal questão desperta a criatividade no leitor e abre caminhos para diversas possibilidades de interpretações sobre o desaparecimento do nariz.

O trabalho com esse tipo de literatura pode ser profícuo e despertar o interesse dos alunos para a leitura literária, pois demonstra que esse tipo de leitura é de carácter especial, capaz de despertar um conhecimento sensível que se finda por meio do acionamento do imaginário e da criatividade do aluno. Por isso, o professor, deve ser conhecedor das especificidades do texto literário, pois, ao propor esse tipo de leitura, é necessário que valorize a subjetividade de cada indivíduo. Por essa razão, docente deve exercer o papel de mediador, conduzindo os estudantes a essa percepção literária e mostrando-lhes a importância da leitura ativa do texto literário.

#### **4 Considerações finais**

Diante desse quadro, é possível perceber que o ambiente escolar, muitas vezes, não favorece as atividades de leitura literária em uma aula de literatura. Além do mais, como dito, os documentos oficiais de ensino não aprofundam nas particularidades da leitura do texto literário, o que pode fazer com que o professor conduza de maneira equivocada essa atividade. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor, através de um processo de formação continuada, torne-se conhecedor das peculiaridades da arte literária, para que seja capaz de mediar a leitura estética.

Sendo assim, é imprescindível pensar em metodologias que instiguem a leitura literária na escola. Essa tarefa deveria ser desenvolvida desde o ensino básico, pois, para atingir o gosto por esse tipo particular de leitura, o aluno-leitor deve ter um hábito que o envolve com textos artísticos. Isso é necessário, visto que a decodificação desse tipo de texto é diferente dos textos pragmáticos e corriqueiros.

Por essa razão, a literatura deve ser abordada na escola em sua especificidade para que seja possível estimular a educação da sensibilidade. Para isso, o texto literário deve ser lido de modo diferente de textos pragmáticos, pois requer olhares demorados e reflexivos. Vale lembrar que, durante esse processo, ativa-se um conhecimento que ultrapassa o racional e finda-se na sensibilidade, capaz de desenvolver a alteridade e um maior senso crítico. Ou seja, entende-se que experiência da leitura literária favorece o desenvolvimento da subjetividade do aluno-leitor, a qual é ampliada na medida em que o aluno exercita sua capacidade de fruição de textos literários. Em outras palavras, a literatura aciona o imaginário e a criatividade do aluno, fazendo com que sejam desconstruídos os conhecimentos de mundo pré-estabelecidos racionalmente e objetivamente. Por essa razão, encontra-se lugar para o conhecimento sensível, para a reflexão e criticidade, questões com as quais a escola precisa se preocupar.

#### **Referências**

BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. In: JOBIM, José Luis (Org.). **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1999.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Ciência e Cultura** - Vários escritos. 3a. ed. ,rev. e ampl São Paulo: Duas Cidades, 1995.p 169-91.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de (org.). **Teoria**

**da literatura:** formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973.

FREITAS, Eduardo da Silva de. Concepções de literatura nos documentos oficiais e formação do sujeito no ensino médio. In: PORTOLOMEOS, Andréa (org). **Literatura e subjetividade:** aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio; São Paulo: Blucher, 2016.

GÓGOL, Nikolai. **O Capote e outras histórias**. 2a. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

ISER, Wolfgang. O Fictício e o Imaginário. In: **Teoria da Ficção: Indagações à obra de Wolfgang Iser**. Trad de Bluma Waddington Rocha e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre Estética e Semiótica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1981.

RODRIGUES, Selma Calasans. **O fantástico**. São Paulo: Ática, 1988

SOUZA, R. A. **Teoria da Literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2010

VALÉRY, Paul. Discurso sobre a estética. In: LIMA, Luiz Costa (org). **Teoria da literatura em suas fontes**. Vol I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

## A MANUTENÇÃO E O APAGAMENTO DO /R/ EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA EM REDAÇÕES ESCOLARES DE UBERABA/MG: VARIAÇÃO, ORALIDADE E ESCRITA.

Marcus Garcia de Sene\*

Caio Santilli Oranges\*\*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo principal analisar um fenômeno fonético fonológico variável, sendo ele o apagamento ou manutenção do /R/. Procuramos investigar, ainda, a influência da fala na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II da cidade de Uberaba/MG. Em outras palavras, verificaremos se o fenômeno que é tão marcado na fala o será também nos textos dos alunos, evidenciando, portanto, o funcionamento da modalidade oral no texto escrito. Foram analisadas 70 redações produzidas por alunos do 6º ano de duas diferentes escolas públicas de Uberaba/MG. De posse do material, dois fatores linguísticos foram levados em consideração para análise, a saber: (a) Manutenção ou apagamento do /R/ em verbos e (b) Dimensão das palavras: monossilábicos, dissilábicos, trissilábicos e polissilábicos. Foram analisados 420 vocábulos, a manutenção do /R/ apresentou uma frequência menor, 122 ocorrências (29,05%), enquanto 298 (70,95%) sofreram apagamento do segmento consonântico em posição de coda silábica. O conhecimento sobre a variação linguística é muito importante para o processo de letramento. Nesse sentido, justifica-se a importância do trabalho com *corpus* escrito. É neste aspecto que essa pesquisa é inovadora, posto que os trabalhos anteriores que analisaram o presente fenômeno são apenas em corpus de língua falada. Com isso, conclui-se que, a interferência da fala para a escrita fica clara nesse trabalho, já que o fenômeno analisado é frequente na modalidade oral e os alunos, desconhecendo a inter-relação entre a fala e a escrita, acabam transpondo para seus textos os hábitos comuns da fala.

**Palavras-chaves:** Variação; Oralidade; Escrita.

**Abstract:** This study aims to analyze a variable phonetic phonological process, which is the erasing or maintenance of /R/. Moreover, we seek to investigate the influence of spoken language on writings of elementary school students from two schools of Uberaba/ MG. In other words, we verify if the process is as marked in their writings as it is in spoken language. 70 writings by these students were analyzed, and two main factors were taken into consideration: (a) the maintenance of erasing of /R/ in verbs and (b) the extension of the words: one syllable, two syllables, three syllables or four syllables. 420 words were analyzed, and the maintenance of /R/ had lower frequency, with only 122 cases (29,05%), while 298 (70,95%) cases had the erasing as its process. Thus, we conclude that the knowledge on linguistic variation is extremely important for the process of language teaching. Furthermore, it justifies how important it is to work with a writing *corpus*, which makes this research so innovative, because all previous studies that analyzed this process used spoken *corpus*. So, we show how spoken language can influence writing productions of students, because the process is more frequent on spoken language, but it is also frequent on writings, whereas students do not know the relation between spoken and writing language, and transpose the habits from one to the other.

\* Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus Araraquara. E-mail: [unesp.marcus@gmail.com](mailto:unesp.marcus@gmail.com)

\*\* Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus Araraquara. E-mail: [csantillioranges@gmail.com](mailto:csantillioranges@gmail.com)



**Key-words:** Variation; Orality; Writing.

## 1. Considerações preliminares

Pensar o sistema da língua como algo homogêneo é, de fato, uma visão grosseira e bastante preconceituosa, no que tange o respeito a diversidade linguística. Os avanços nos estudos linguísticos mostram que a língua é uma ferramenta de interação social, isto é, seu aspecto multifacetado reflete a diversidade das relações humanas. Ainda nesse sentido, é fundamental considerar que a sociedade tem um papel importante nos processos de variação e mudança pelos quais as línguas passam. A variação e mudança se dão não somente no nível da fala, como também da escrita, correlacionando, dessa forma, aspectos linguísticos e sociais no trato da heterogeneidade, sistemática e ordenada.

Embora a pesquisa sociolinguística tenha apresentado inquestionáveis resultados que refletem o caráter social da língua, o que ainda se observa, nas escolas, é um ensino pautado na repetição de práticas tradicionais valorizadas em detrimento de práticas linguísticas que respeitem e adotem uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2005)<sup>1</sup>. O inexplicável crescimento dessa tradicional prática adotada pelos professores confirma a ideia que a maioria dos alunos tem de que não dominam seu idioma pátrio, o que ratifica ideias como “o português é difícil” e “nunca vou saber falar português”.

Ingenuamente, os professores desconhecem que a diversidade da Língua Portuguesa é validada através de sua extensa faixa territorial, tornando-se, dessa forma, um território rico em diversidade, sobretudo em aspectos linguísticos. Essa colonização pluralizada contribuiu para reunir, em um só território, falantes de um português variado, posto que os fatores socioculturais são fulcrais na dinamização das variações da língua e podem, sobretudo, ser facilmente atestadas ao longo do país.

Assim, Câmara Jr (1985) destaca:

Uma diferenciação dialetal explica-se, sempre, em partes pela história cultura e política e pelos movimentos de população, e, de outra parte, pelas próprias forças centrífugas da linguagem humana, que tendem a cristalizar as variações e criar dialeção em qualquer território relativamente amplo e na medida direta do maior ou do menor isolamento das áreas regionais em referência ao centro linguístico irradiador (CAMARA JR, 1985, p. 11).

Nesse sentido, os róticos, principalmente em posição final, são mais propensos a variação (OLIVEIRA, 2001). As variantes para eles podem se apresentar sob as formas de: retroflexo, fricativa glotal e sonora, tepe, vibrante, fricativa velar surda e sonora ou mesmo o seu apagamento em final de sílaba. No interior de Minas Gerais, como no caso da cidade de Uberaba, foco desta pesquisa, é comum o uso do retroflexo em final de sílaba e final de palavra. Sobre este aspecto, é inquestionável que um dos campos em que a variação linguística se mostrou bastante fértil foi o da fonética, como visto nos trabalhos de Labov (2008).

Por isso, trabalhos que têm como objetivo averiguar esse apagamento em *corpus* de língua falada são recorrentes. Autores como Callou (1979), por exemplo, que analisou 55 informantes buscando atestar o apagamento do /R/ na pronúncia carioca, constataram, basicamente, que a queda desse fenômeno se dá, de maneira geral, em todo o *corpus* analisado, com especial atenção às mulheres que optaram pelo apagamento do /R/ com maior frequência.

<sup>1</sup> Termo originalmente cunhado por Erickson (1987) em seu texto “Transformation and School Success The Politics and Culture Of Educational Achievement” e apropriado/traduzido por Bortoni-Ricardo (2005).

A manutenção ou apagamento do fonema /R/, no português brasileiro (doravante PB), é um fenômeno relevante para a descrição do português. Em decorrência do grande número de trabalhos que envolvem a análise desse processo em língua falada, optamos, nesta pesquisa, pelo trabalho com o texto escrito, buscando atestar a interferência da oralidade na escrita. Nos últimos anos, observou-se um crescente número de trabalhos que têm se preocupado com aspectos da oralidade na escrita, assumindo a perspectiva que não existe uma primazia dessa sobre aquela. Autores como Marcuschi (2007), por exemplo, já destacaram a relevância do trabalho com as duas modalidades em sala de aula, além de apontar a relevância do *continuum* existente entre as duas modalidades. A este respeito, este autor afirma “minha posição é a de que fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita se torna bimodal” (MARCHUSCHI, 2007, p.32).

Para que seja possível a compreensão dessas duas modalidades, é fulcral o papel do professor e a consciência da realidade sociocultural do aluno. Outro aspecto relevante a destacar é a ausência da discussão que envolve a dicotomia grafema x fonema, pois a dificuldade de se representar na escrita a cadeia da fala será sempre algo que trará confusão a alunos de diferentes séries. Nas escolas de modo geral, observa-se uma exclusão da interferência da oralidade na escrita, desconhecendo sua importância, bem como que o processo de alfabetização é o espaço em que o aluno adquire (ou deveria) a convenção ortográfica. Dessa maneira, aparecem, em seus textos, alguns desvios ortográficos que estão relacionados, em sua maioria, a aspectos fonológicos já existentes na língua (cf. BORTONI-RICARDO, 2005).

Nesse sentido, este trabalho tem como principal objetivo analisar um fenômeno fonético-fonológico variável, atestado por diversos pesquisadores (CALLOU; MORAES; LEITE, 1998; OLIVEIRA, 1999), procurando investigar, também, a influência da fala na escrita de alunos do Ensino Fundamental II da cidade de Uberaba-MG. Em outras palavras, procuramos verificar se o fenômeno que é tão marcado na fala o será também nos textos dos alunos, buscando evidenciar aspectos da interferência da oralidade na escrita. O estudo em questão se torna primordial por seu caráter investigativo da realidade linguística mineira, somando-se a outros trabalhos que buscam fazer um retrato do dialeto mineiro contemporâneo, como o de Garcia (2016).

## **2. Variação linguística: as contribuições para o ensino de Língua Portuguesa**

O caráter heterogêneo da língua já foi discutido e confirmado por diversos linguistas (BORTONI-RICARDO, 2005; LABOV 2008). Todas as línguas são heterogêneas por natureza, uma vez que podemos encontrar diferentes formas de dizer uma mesma coisa. Estas variações, portanto, são o objeto de estudo da Sociolinguística, visto que essa corrente teórica já postulou que o caráter heterogêneo da língua é sistemático e possível de ser descrito e analisado.

Nesse sentido, a variação linguística é parte crucial e constitutiva do sistema linguístico. A variação, de acordo com os pressupostos da Sociolinguística, é condicionada por alguns fatores como: a) relações simétricas ou assimétricas entre falante e interlocutor, particularmente, relações de poder e solidariedade; b) contexto social (casa, escola, trabalho, igreja, vizinhança); e c) tópico discursivo (LABOV, 2008). Destaca-se, também, que as diferenças estruturais, da língua falada, estão relacionadas com fatores fonético-fonológicos, morfossintáticos, fonéticos, semânticos, lexicais e até discursivo-pragmáticos.

No que concerne ao ensino de língua portuguesa, por exemplo, uma das principais contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua materna, mas não a única, foi a noção de erro, visto que para essa corrente tal conceito foi substituído pelo de adequado x inadequado. A proposta é apresentar aos alunos que a língua deve se adequar ao contexto de uso, sendo adequada e inadequada dependendo de onde e como for empregada. O que precisa ser avaliado,

consequentemente, é que a adoção de trabalhar com “erro”, nessa visão tradicionalista observada na educação básica, apenas surge no intuito de estigmatizar os alunos. O “erro” carrega uma forte influência social negativa, sendo necessário trocar essa visão estigmatizadora, por algo que compreenda e discuta que o aluno não comete erro em língua materna, mas sim desvios que podem e devem ser sanados ao longo de sua trajetória escolar.

Pensar a Sociolinguística com fins educacionais é atentar às investigações que apresentem a relação entre os fenômenos linguísticos e sociais que visam corroborar com o ensino de língua, demonstrando, sobretudo, existirem uma gama de variedades linguísticas que não são melhores ou piores. Com essa discussão, é preciso perpetuar, portanto, que cada variedade linguística tem um valor social e deve ser respeitada. É preciso, ainda, compreender que a escola é espaço de respeito às demais variedades e aprendê-las permitirá aos alunos ascender socialmente, sendo essa a norma padrão, visto que esta é chave de entrada dos empregos, concursos públicos e etc.

Sobre o papel do ensino de língua portuguesa frente às demandas geradas pelas variedades, em especial, as dialetais encontradas no ambiente escolar estão no texto de Piloto e Gorski (2003). Nascimento (2013) faz um apanhado da reflexão que propõem as autoras sobre os quatro pontos relativos à relação ensino x diversidade linguística:

(I) o problema da escola brasileira, que não tem se mostrado competente para as camadas mais populares, gerando, assim, o fracasso escolar e, por conseguinte, acentuando as desigualdades sociais;

(II) o preconceito linguístico, que impõe a variedade padrão, desprezando a variedade linguística trazida pelo aluno com seus “erros” de fala e escrita;

(III) as relações de comunicação linguística em condições sociais concretas como mercado linguístico - retomando o pensamento de Bourdieu, pois veem-se muitas crianças silenciadas e suas produções escritas reduzidas ao mínimo possível para não se exporem a comentários como “erro ortográfico”, “pobreza de vocabulário”, “falta de sentido”.

(IV) a inserção de diferentes indivíduos pertencentes a níveis sociais dos mais variados com o advento da democratização do ensino e, como consequência, a absorção de acentuadas diferenças dialetais, as quais geram problemas, pois que são consideradas errôneas. (PILOTO e GORSKI, 2003 apud NASCIMENTO, L. 2013)

Ratifica-se, nesse sentido, a importância da postura do docente frente a esta problematização. Cabe ao professor incluir em sua estratégia dois componentes: a identificação e a conscientização da diferença (BORTONI-RICARDO, 2005). Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) aponta que, sobre a identificação, ocorre que para muitos professores, regras do português popular são invisíveis, o professor as tem em seu repertório e, dessa forma, não as percebe na linguagem do aluno, deixando de identificá-las. Ademais, quando reconhecem algum outro desvio, acabam colocando o aluno numa posição estigmatizada.

Quanto à conscientização, a autora informa que é necessário, portanto, conscientizar o aluno em relação às diferenças para que eles possam, conscientemente, monitorar o próprio estilo. Os professores deveriam realizar, ainda, intervenções de uma forma que não prejudique o processo de ensino e aprendizagem. Ainda: “à medida que os alunos desenvolvem hábitos linguísticos para a prática de eventos de letramento, podem transferir tais hábitos para tarefas comunicativas de oralidade que pressupõem planejamento do discurso”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197).

As contribuições da Sociolinguística já podem ser observadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) em que se observa, repetidas vezes, menções aos conceitos que são oriundos de um novo pensamento sobre a linguagem. O avanço nas produções com fins a

produzir conhecimento científico, atualmente, tem aumentado extraordinariamente. Porém, transpor esse conhecimento para a sala de aula ainda é um desafio que precisa ser enfrentado. A este respeito, o PCN defende que:

(...) não são os avanços do conhecimento científico por si mesmos que produzem as mudanças no ensino. As transformações educacionais realmente significativas — que acontecem raramente — têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo — que hoje têm a garantia de acesso mas não de sucesso — deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. (BRASIL, 1997. p. 21)

Bortoni-Ricardo (2013) enfatiza o papel singular do professor de língua portuguesa frente a essas mudanças evidenciadas nos PCN, destacando que é tarefa do discente refletir sobre a língua materna ampliando suas tarefas comunicativas. Apesar de tantas mudanças sociais e das grandes contribuições das pesquisas de cunho variacionista, a língua ainda se constitui como um profícuo veículo de exclusão social, uma vez que ela se revela um importante indicador da estratificação social. O professor, quando desconhece a importância das demais variedades, acaba corroborando para colocar os alunos a margem da sociedade, posto que acredita que a variedade que o aluno carrega consigo é errada e mal interpretada, portanto não deve ser respeitada.

### 3. Inter-relações entre oralidade e escrita

Sabe-se que a fala é anterior à escrita e todas as comunidades possuem uma tradição oral que, conseqüentemente, evolui ao longo da história, mas nem todas possuem uma cultura gráfica, como os Incas e algumas tribos indígenas. Caracterizada como um bem social indispensável e símbolo de educação, a escrita vem ganhando uma importância superior à fala, remontando à ideia de que a fala é o espaço do caos e da informalidade, enquanto a escrita é estruturalmente mais organizada e, conseqüentemente, prestigiada.

As diferenças entre fala e escrita, conforme aponta Marcushi (2007), devem ser definidas pelo uso e não pelo sistema. Existe um *continuum* (MARCUSHI 2007) muito sutil entre as duas modalidades a ponto que as semelhanças entre elas se sobrepõem às diferenças, tanto em aspectos linguísticos quanto sociocomunicativos. Com isso, é preciso averiguar, a partir das palavras do autor, que ambas as modalidades não são dicotômicas, desmistificando, portanto, o caráter superior da escrita frente à fala. A este respeito, Marcushi (2001, p.10) afirma:

Não se deve analisar as relações entre língua oral e escrita em uma perspectiva dicotômica, pois assim estaríamos atribuindo à modalidade escrita um caráter explícito, planejado e elaborado, ao passo que à modalidade oral caberia a implicitude, o não-planejamento e a falta de elaboração. (MARCUSCHI, 2001, p. 10)

É fulcral destacar, portanto, que seguindo essa perspectiva, a fala não é lugar da informalidade e nem a escrita o da formalidade, já que características como essa são atribuídas tendo em vista a maneira de se usar a língua e não são características inerentes de uma modalidade ou de outra. Outro ponto importante a ser destacado aqui é que na educação básica os textos escritos são apresentados de maneira oposta aos textos orais. Nessa visão, o texto

escrito é considerado como “formal” e por isso as regras da gramática normativa devem ser respeitadas.

Quando o professor não compreende de maneira satisfatória a inter-relação entre oralidade e escrita, acaba comprometendo o processo de letramento e alfabetização, uma vez que o sistema ortográfico (a escrita) não é convencionado por meio dos sons produzidos pelos falantes. De modo geral, nas escolas, o próprio processo de alfabetização que é correlato com a aquisição dos aspectos ortográficos da língua exclui qualquer possibilidade de interferência da oralidade, permitindo o surgimento de vários desvios no nível da grafia. Com isso, pensando nos textos escritos dos alunos, emergem alguns desvios ortográficos que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), estão relacionados, em sua maioria, a aspectos fonológicos já preexistentes na língua. Assim, os desvios presentes na escrita dos alunos de caráter fonológico são motivados por uma variedade que os alunos dominam perfeitamente, a variedade presente na modalidade oral.

Observando o que foi exposto acima, entende-se que a questão do fonema /R/, na língua falada, por exemplo, é vasta e permite amplos estudos, uma vez que o fenômeno tem um caráter polimórfico. Os apontamentos feitos acima são deveras importantes para o presente estudo, visto que se defende, nesta pesquisa, a influência da fala na escrita, apontando quanto esse fenômeno polimórfico pode estar presente também no texto escrito, discutindo questões de variação linguística, oralidade e escrita.

Cagliari (1999, p.124), a este respeito, assevera que “a variação linguística, característica inerente a toda e qualquer língua do mundo, pode constituir um grande problema para quem está adquirindo o sistema da escrita”. Sendo assim, justifica-se a importância do trabalho do professor com a variação linguística, bem como a discussão sobre a convenção ortográfica sem excluir o papel da oralidade neste processo.

#### **4. O fenômeno do /R/ como objeto de estudo**

Conforme mencionado anteriormente, o português brasileiro caracteriza-se pela grande variedade de róticos, essa variedade pode ser verificada em início e final de sílaba. Aguilera (2008), nesse sentido, justifica que o /R/ em coda silábica é o fonema que apresenta maior variação no PB devido a imensa faixa territorial do país, bem como a grande variedade dialetal.

Se observarmos, como apontam autores como Costa (2010), o núcleo silábico é preenchido pela vogal, neste caso ela pode ser seguida ou precedida de consoante, quando a consoante segue o núcleo silábico, acontecem as principais regras de variação observadas no PB. Dessa forma, a posição pós-vocálica ou de travamento silábico estão sujeitas às diversas realizações com uma forte tendência à não realização.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, os professores que lidam com o ensino fundamental, por exemplo, podem notar claramente o aparecimento de alguns fenômenos como a (não) realização do /r/ em posição de coda silábica nos textos dos aprendizes. Assim, é papel do professor atentar ao desvio cometido pelo aluno, posto que, diferente do que muitos imaginam, o tratamento desse fato não deve ser equiparado aos desvios que se observam em casos nos quais o aprendiz não tem familiaridade com a convenção ortográfica, como o par “xicara” e “chicara”.

Bortoni-Ricardo (2005), no entanto, destaca que é crucial que o professor aprenda a fazer a distinção necessária entre os desvios de escrita que são recorrentes de interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente porque o aluno não compreende as convenções da língua escrita. A este respeito, Bortoni-Ricardo (2005, p. 274) ainda alerta: “o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 274)

Nesse sentido, apoiando-se nas palavras de Faraco (2005), a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética alicerçada em uma memória etimológica. Em outras palavras, além de sua unidade sonora, para a determinação gráfica de algumas palavras, usa-se, como critério, sua origem. Com isso, não existe uma constante na correspondência entre letra e som, justificando, portanto, a arbitrariedade existente na convenção ortográfica de certas palavras.

Assim, o presente trabalho parte da premissa de que, sendo o fenômeno descrito acima bastante comum na fala dos brasileiros, já atestado em *corpus* de fala (OLIVEIRA, 1999; MOTA; SOUZA, 2009), também poderá ser observado na escrita dos aprendizes do interior de Minas Gerais, buscando evidenciar a interferência da língua oral no texto escrito. Ainda, reitera-se que a pesquisa tem relevância pelo seu próprio estudo, corroborando as palavras de Bagno (2001, p. 75): “[...] a riqueza da pesquisa está na própria pesquisa, no processo da investigação, na exploração do material, na aplicação das teorias, no levantamento das hipóteses”.

## 5. Metodologia e *corpus*

Este trabalho é caracterizado como um estudo de cunho descritivo, posto que se pretende investigar o apagamento e a manutenção do rótico em posição de coda silábica na escrita de aprendizes de duas escolas públicas da cidade de Uberaba/MG. O *corpus* dessa pesquisa foi construído a partir de 70 redações de alunos do Ensino Fundamental II, mais especificamente 6º ano.

O *corpus* foi coletado no âmbito de um projeto maior realizado por um dos autores deste trabalho em que se buscou atestar a influência da oralidade na escrita quantitativamente. Para isso, realizou-se a coleta das redações e, na sequência, as ocorrências foram separadas em dois grandes grupos, descritos por Bortoni-Ricardo (2005), sendo que um prevê as ocorrências que se caracterizam pela não familiaridade do educando com a convecção ortográfica e o outro de interferência do hábito de fala para a escrita. A referida pesquisa pautou-se em apenas separar esses dois grandes grupos sem se atentar aos processos fonológicos presentes na interferência dos hábitos da fala para escrita.

Revisitando o *corpus*, deparou-se com uma série de processos fonológicos. Desses, optou-se pela escolha da queda e manutenção do /r/, posto que o presente fenômeno é muito explorado na fala, ao passo que o mesmo não se dá em texto escrito. Assim, busca-se, com esta pesquisa, atestar a influência da oralidade na escrita dos alunos, bem como analisar o fenômeno mencionado.

É fundamental destacar que para realização da pesquisa anterior que forneceu o *corpus* que servirá de análise para esse trabalho, foram selecionadas duas escolas sendo uma de região central e outra periférica<sup>2</sup> na cidade de Uberaba-MG. Feita a seleção das escolas, apresentamos às direções destas o objetivo real da pesquisa, informando que a escola e os alunos terão seus nomes preservados sendo identificados a partir de códigos. Ainda, destacou-se a importância de o pesquisador fazer a coleta de dados, posto que outro professor, caso souber da intenção real da pesquisa, poderá causar certa influência na produção dos alunos. Tal procedimento foi adotado consoante às orientações de Tarallo (2007):

Seja qual for a comunidade, seja qual for o grupo, jamais deixe claro que seu objetivo é estudar a língua tal como é usada pela comunidade ou grupo. Se você inadvertidamente o fizer, ou mais grave ainda, se o fizer conscientemente, é muito provável que o comportamento de seus informantes – já prejudicado pelo uso do gravador e por sua presença – se altere ainda mais, e a pesquisa, conseqüentemente, se torne ainda mais enviesada. Procure,

<sup>2</sup> Periférica aqui não está sendo utilizado no sentido de periferia, mas sim como periférico e distante da escola de região central, por exemplo.

portanto, colocar ao informante os objetivos de sua pesquisa fora do campo da linguagem. Lembre-se também de que, sendo a língua propriedade do grupo estudado, seus informantes poderão se sentir ameaçados e embaraçados. (TARALLO, 2007, P. 27)

Além disso, seguindo as normas do Comitê de Ética e Pesquisa, a presente pesquisa está inserida na plataforma brasil com registro de número CAAE 45674115.2.0000.5154. Sendo assim, apenas as redações que tivéssemos a autorização dos pais por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) poderiam ser analisadas. Destaca-se, ainda, que desenvolvemos uma proposta de redação que adequasse ao público que participaria da pesquisa, optando pelo gênero narrativo.

De posse desse material, os textos foram lidos e, posteriormente, selecionadas as ocorrências de apagamento ou manutenção do /r/. Tivemos a autorização de 70 pais, sendo 35 de cada escola. Apenas dois fatores linguísticos foram levados em consideração na análise, a saber:

- a. Manutenção ou apagamento do /r/ dos verbos;
- b. Dimensão da palavra: monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo;

Como o objetivo do trabalho é evidenciar o funcionamento da modalidade oral no texto escrito, justificando a influência da oralidade na escrita, fatores extralinguísticos como idade e escolaridade não foram levados em consideração. Além de ter apenas uma faixa de escolaridade (6º anos), os alunos, de modo geral, têm uma variação muito pequena em relação à idade. Ainda, conforme orientações do Comitê de Ética e Pesquisa, os nomes das escolas e dos alunos serão preservados. Para garantir total segurança aos participantes, nenhum texto será digitalizado e disponibilizado ao longo do trabalho, as informações que interessam ao pesquisador serão digitadas e os alunos identificados com código como: INF01A e INF02B. As letras A e B são a identificação da escola, sendo A de região periférica e B de região central.

## 6. Análise

Para a análise, tomando por base o que propõe Tarallo (2007), sobre a ideia de concorrência de variantes na constituição de uma variável, entende-se, portanto, o conceito de variável dependente por diferentes formas de uso da língua cuja seleção por uma ou outra variável depende de alguns ambientes determinados. Portanto, no presente trabalho, tem-se como variável dependente a manutenção do segmento consonântico em posição de coda silábica (cf. exemplo 01) ou o apagamento do segmento também em posição de coda (cf. exemplo 02).

01. “ (...) Ganhei o bilhete premiado para **viajar** para qualquer lugar do mundo” (INF14B)
02. “ (...) o bilhete deu o direito pra eu **viajaØ** com um acompanhante...” (INF05A)

Inicialmente, optou-se por apresentar a frequência das ocorrências encontradas. Assim, a Tabela 1, a seguir, mostra a distribuição das ocorrências do fenômeno encontrado na escrita dos alunos. Conforme foi possível observar abaixo, a manutenção apresentou uma frequência bem menor (29,05%) em relação ao apagamento do /r/, que totalizou 70,95%. Preliminarmente, já é razoável destacar que há, de maneira incontestável, a influência da oralidade na escrita.

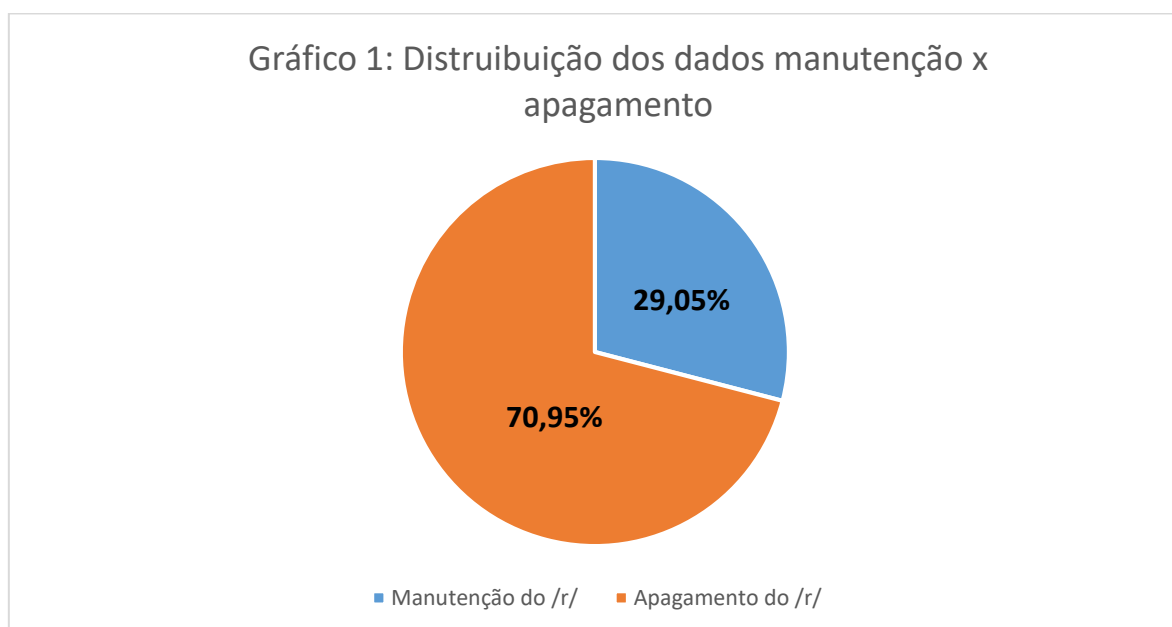
**Tabela 1: Distribuição dos dados manutenção x apagamento**

Dados	Manutenção	Apagamento do /r/	Total
Ocorrências	122	298	<b>420</b>
Percentual	29,05%	70,95%	<b>100%</b>

Fonte: os autores (2016)

No gráfico 1, abaixo, é possível observar, de forma nítida, a recorrência das variantes estudadas, explicitando, em porcentagem, a manutenção e o apagamento dos róticos nos 420 vocábulos analisados.

**Gráfico 1: Distribuição dos dados manutenção x apagamento**



Fonte: os autores (2016)

Acima, tem-se concretamente as afirmações feitas anteriormente sobre a distribuição geral das variantes no *corpus*. O resultado vai de encontro aos diversos outros trabalhos com língua falada que apontam que o número de apagamento do /r/ em posição de coda silábica é superior à manutenção. Nesta pesquisa, como o foco é o texto escrito, esclarece-se que o aluno transpõe para seu texto hábitos da fala, deixando claro a interferência da oralidade na escrita.

Tais dados levam a refletir o papel da escola nos estudos linguísticos dos indivíduos, uma vez que os professores ignoram a variedade que o aluno traz consigo e a qual domina perfeitamente, a modalidade oral, e apresentam um ensino tradicional e descontextualizado, desconsiderando as fronteiras sutis da fala e escrita. Entre as tendências dos estudos que apontam a relação de *continuum* entre e fala, devemos destacar os trabalhos de Marcuschi (2007) que sob perspectiva variacionista sinaliza:

Trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não-padrão linguístico nos contextos de ensino formal.[...] O interessante nesta perspectiva é que a variação se daria tanto na fala como na escrita, o que evitaria o equívoco de identificar a língua escrita



como a padronização da língua, ou seja, impediria identificar a escrita como equivalente a língua padrão, como fazem os autores situados na perspectiva da dicotomia estrita.(MARCHUSCHI, 2007, p.31-2)

No que tange ao *continuum* entre a fala e a escrita, o autor ainda destaca que as diferenças entre as duas modalidades devem ser apresentadas e definidas pelos usos e não pelo sistema. Além disso, Marcuschi (2007) assegura que as semelhanças entre a modalidade oral e a escrita sobrepõem às diferenças, tanto em aspectos linguísticos quanto sociocomunicativos.

Para o segundo fator linguístico selecionado para análise, os dados exibidos na Tabela 2 se mostram produtivos para o processo de apagamento do segmento consonantal em posição de coda silábica em palavras dissílabas (231) e trissílabas (44). Num primeiro olhar, nota-se o apagamento mais em palavras dissílabas. Houve pouca ocorrência em palavras polissílabas, embora outras pesquisas afirmem que o apagamento é comum em vocábulos mais extensos. Neste caso, como houve poucas palavras polissilábicas, isso não sugere um desfavorecimento do apagamento.

**Tabela 2: Apagamento do /r/ final em número de sílabas**

Número de Sílabas	Total	Ocorrências
Monossílabo	45	18
Dissílabo	277	231
Trissílabo	88	44
Polissílabo	10	5

Fonte: os autores (2016)

Dentre os casos dos dados informados acima, destaca-se os seguintes, para as unidades monossilábicas:

- (I) “Eu fui veØ o estádio i (...)” (INF25B);
- (II) “Chegue no Japão i fui daØ um rolê (...)” (INF32A).

No caso das palavras dissilábicas, com o número elevado de ocorrências, observou-se algumas como:

- (III) “Eu fui bebeØ vários refrigerantes” (INF35B);
- (IV) “Eu fui contaØ pra minhas amigas” (INF03A).

As trissilábicas mais comuns que sofreram apagamento foram:

- (V) “Corri pra conheceØ a Torre Eifel” (INF11A);
- (VI) “Fui viajaØ com meu melhor amigo” (INF19A).

As polissilábicas, por sua vez, independente da queda ou manutenção, as ocorrências foram baixas, e um dos casos encontrados foi:

- (VII) “Eu quero ir para Nova Iorque autografaØ meu livru” (INF24A).

Os dados apresentados deixam claro o funcionamento da modalidade oral no texto escrito. As evidências desse funcionamento ficam claras nesse trabalho, uma vez que o fenômeno analisado é frequente na fala e os alunos, desconhecendo a inter-relação entre a fala e a escrita, acabam transpondo para seus textos os hábitos comuns da fala. Sobre isso, Abaurre (1988) afirma: “As crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala”. (ABAURRE, 1988, p. 140).

A partir disso, é possível assegurar que embora o aluno apresente, em suas redações, algo muito diferente daquilo que é convencionalizado, ele não deixa de produzir uma hipótese. Ainda, é fundamental lembrar que o sistema ortográfico não é convencionalizado por meio do som produzido pelos falantes. A relação entre grafemas e fonemas traz inúmeras confusões para o processo de aquisição de escrita. O processo de alfabetização é correlato com a convenção do código escrito, exclui qualquer possibilidade de interferência da oralidade, permitindo inúmeras confusões no nível da grafia, justificando, também, os hábitos da fala para escrita.

## 7. À guisa de conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo observar o fenômeno do apagamento e manutenção do /r/ e discutir, a partir dos dados, a relação entre variação, oralidade e escrita. É possível observar, de maneira clara, que a relação entre fala e escrita é inquestionável. Observou-se também, em relação à variação, que o apagamento nos textos escritos vai de encontro às outras pesquisas linguísticas que analisam a língua falada e o comportamento do rótico na modalidade oral. Considerando, conforme propõe Marcuschi (2007), que as semelhanças entre fala e escrita se sobressaem às diferenças, é compreensível a transposição dos hábitos da fala para a escrita.

O conhecimento sobre a variação linguística na fala é muito importante para o processo de letramento. Nesse sentido, justifica-se a importância do trabalho com *corpus* escrito. É neste aspecto que essa pesquisa é inovadora, posto que os trabalhos anteriores que analisaram o presente fenômeno são apenas em *corpus* de língua falada. A pesquisa não buscou trazer nenhuma resposta absoluta ou esgotar as pesquisas acerca do fenômeno.

É papel do professor, portanto, adquirir o conhecimento sobre o condicionamento do processo variável, para possibilitar um trabalho consciente com a oralidade e a escrita, apresentando que não existe uma relação biunívoca entre grafema e fonema. Com isso, é fulcral dar sequência aos estudos linguísticos sobre o apagamento do rótico em final de palavras na escrita, ampliando os fatores linguísticos e apresentando novos fatores extralinguísticos. Essas pesquisas contribuiriam com outros trabalhos sobre o tema e possibilitando uma melhoria no ensino de Língua Portuguesa.

Finalmente, destaca-se que o verdadeiro papel do docente que se ocupa da língua no Brasil é capacitar os alunos a serem proficientes em sua própria língua, ou seja, torná-los aptos a adequarem sua forma de expressão, utilizando os níveis linguísticos adequados às situações solicitadas, o que implica o acesso à norma e o respeito às variedades.

## 8. Referências

AGUILERA, V. de A. A distribuição dos róticos em coda silábica nos dados do Atlas Linguístico do Paraná – PR: um estudo geolinguístico. In: XXIII ENCONTRO NACIONAL DA AMPOLL. Produção do conhecimento em Letra e Linguística: identidade, impacto e visibilidade. Jul. 2008. Goiânia: Faculdade de Letras, 2008, p. 1-14.

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (Org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988. p. 135-142.

- BAGNO, M. Ensinar português ou estudar brasileiro? São Paulo: Parábola, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O Estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. Disponível em: < <http://www.stellabortoni.com.br/>. Acesso em: 02-07-2016
- GARCIA, B. L.; BARBOSA, J. B. Concordância verbal e variação linguística: um estudo na fala da cidade de Uberaba-MG. Web-Revista SOCIODIALETO, v. 06, p. 313-346, 2016.
- CAGLIARI, L. C. Diante das Letras: a escrita na alfabetização. São Paulo: Fapesp, 1999.
- CALLOU, D. Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1979.199f. Tese (doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CALLOU, D; MORAES, J; LEITE, Y. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. Revista D.E.L.T.A. [on-line], São Paulo, vol. 14, n. especial, 1998.
- CÂMARA JR, J. M. Estrutura da Língua Portuguesa. 15ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1985.
- COSTA, G. B. O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2010.
- FARACO, C. A. Escrita e alfabetização. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Cristina Bratt; TUCKER, G. Richard (eds.). Sociolinguistics: the essential readings. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.
- LABOV, W. Padrões sociolinguísticos. tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCHUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, M. B. de. Manutenção e apagamento do /R/ final de vocábulo na fala de Itaituba. Dissertação de mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001.

OLIVEIRA, J. M. de. O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras). – Instituto de Letras/Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PILOTO, M. C.; GORSKI, E. A linguagem na escola: a valorização das diferenças dialetais para uma real democratização do ensino. Iniciação Científica, CESUMAR, vol. 05, n. 02, p. 125-9, jul-dez. 2003.

TARALLO, F. A pesquisa sociolinguística. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007

## **A METODOLOGIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (L2) PARA ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO BAKHTINIANO**

Me. Sebastiana Almeida Souza<sup>1</sup>  
Dr<sup>a</sup> Simone de Jesus Padilha<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa almeja demonstrar, sob a luz de teorias que serão explicitadas, como as metodologias aplicadas na Sala de Recurso Multifuncional da EMEB Maria Dimpina Lobo Duarte, em Cuiabá-MT, contribuíram para o processo de desenvolvimento linguístico do aluno surdo em sala de aula. Em face disso, traçamos os seguintes objetivos: 1) Compreender de que maneira as professoras da SRM desenvolvem e aplicam os 03 momentos didático-pedagógicos na educação do surdo, e quais as contribuições destes para a aprendizagem em sala de aula; 2) Entender, ainda, como se dá a interação entre o aluno e professores nesse processo de ensino-aprendizagem. Desenvolvemos, em nosso trabalho, uma pesquisa qualitativa embasada nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929; BAKHTIN, 1952-1953). Para ancoragem da nossa metodologia, seguimos as considerações da Metodologia das Ciências Humanas com Bakhtin (2006) e Amorim (2001); para a análise das práticas pedagógicas das professoras da SRM, utilizamos, essencialmente, a teoria sócio histórica da aprendizagem de Vygotsky (1930), com ênfase no conceito Zona de Desenvolvimento Proximal. (2006). Os resultados de nossa investigação, em termos de observação e análise, mostraram que a implantação desses 03 momentos didático-pedagógicos na SRM: Atendimento Educacional Especializado para o Ensino em LIBRAS; Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de LIBRAS e o Ensino Educacional Especializado em Língua Portuguesa são importantes e necessários para o aluno surdo, uma vez que os conhecimentos ali desenvolvidos contribuem para a efetivação do seu aprendizado em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem; Surdo; Sala de Recursos Multifuncionais.

**ABSTRACT:** This research aims to demonstrate how the methodologies applied in the Multifunctional Resource Room of EMEB Maria Dimpina Lobo Duarte, in Cuiabá, contributed to the language development process of the deaf student in classrooms. Given this, the following objectives were delineated: 1) To understand how the teachers of SRM

---

<sup>1</sup>-Mestre em Estudos de Linguagens. Docente do Curso de Letras Libras, licenciatura do Departamento de Letras. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. E-mail: tianaalmeida@gmail.com

<sup>2</sup>- Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Departamento de Letras. Universidade Federal de Mato Grosso. Email: simonejp1@gmail.com

develop and apply the 03 didactic and pedagogical moments in deaf education, and what are their contributions to learning in the classroom; 2) To understand, also, how the interaction between student and teachers happens in this process of teaching and learning. We developed, in our work, a qualitative research based on Bakhtin studies on language (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929; BAKHTIN, 1952-1953). For the anchoring of our methodology, we follow the considerations of the Metodologia das Ciências Humanas com Bakhtin (2006) e Amorim (2001); for the analysis of the pedagogical practices of teachers of SRM, we used, essentially, the sociohistorical theory of learning from Vygotsky (1930), with emphasis on the concept of Proximal Development Zone (2006). The results of our research, in terms of observation and analysis, showed that the implementation of these 03 didactic and pedagogical moments in SRM: Specialized Educational Service for the Education in LIBRAS; Specialized Educational Service for the Education of LIBRAS and Specialized Educational Teaching in Portuguese Language are important and necessary for the deaf student, since the knowledge developed there contribute to the effectiveness of their learning in the classroom.

**KEYWORDS:** Teaching-learning; Deaf; Multifunctional Resource Room.

## **1. Introdução**

A presente pesquisa é fruto de nossas inquietações perante a educação de surdos. Desenvolvemos, há alguns anos, um trabalho com alunos com deficiência, especificamente com alunos surdos, enfrentando, no dia a dia, as dificuldades destes e também os desafios dos professores em desenvolver uma metodologia diferenciada para o ensino desse alunado. Assim, acreditando nas possibilidades de aprendizagem e superação dos alunos é que surgiu o desejo de ingressarmos no mestrado a fim de realizar um estudo focando tal temática.

A origem de nosso interesse por esta investigação nasce de uma problemática com que nos deparamos num trabalho desenvolvido com uma aluna surda, particularmente uma situação vivenciada em sala de aula. Realizamos um exercício de leitura sobre um texto de Mário Quintana, “Família Descontrolada”, que enfoca as estações do ano através de metáforas. Num parágrafo do texto, havia a palavra *passo*, no sentido de *passagem do tempo* e uma aluna surda não conseguiu fazer essa leitura; para ela, tratava-se de *passo* no sentido de *andar*. O enunciado era o seguinte: *O inverno dizia “Eu não passo desse agosto...”*

Diante desse acontecimento, considerando esse contexto, compreendemos que, para esta aluna, havia um significado único para as palavras, pois ela não dava conta da homonímia da palavra “passo”. Obviamente, se formos nos reportar aos alunos ouvintes, veremos que

muitos também apresentam problemas na questão de significação das palavras. Entretanto, os ouvintes já possuem, desde as primeiras etapas de aquisição da língua, um aprendizado de diferentes sentidos presentes nas palavras da Língua Portuguesa, o que não ocorre com o surdo que entra em contato com essa língua apenas quando adentra a escola.

Essa mera questão de leitura e seu ensino tornam-se mais relevantes ainda quando se pretende construir uma escola inclusiva, que objetiva efetivar um currículo que abrange a todos os alunos, sem discriminação. No caso do surdo, a Lei 5.626/2005, que reconhece e institui a promoção da Língua Brasileira de Sinais, afirma que a mesma não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, ou seja, no ambiente escolar essas línguas deveriam ser ensinadas concomitantemente.

O Decreto 5.626, de 05 de dezembro de 2005, determina o direito a uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo. O artigo 13º dispõe sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, a qual deve ser incluída como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil.

Nessa perspectiva, a escola seria uma instituição educacional na qual todos os recursos disponíveis seriam utilizados cooperativamente para satisfazer as necessidades educacionais de todas as crianças que a frequentam. Segundo Barth (1990, p.07),

Educar todos os alunos em sala de aula significa que todos os alunos recebem educação, que todo aluno recebe oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades: recebem apoio de que ele ou seus professores passam, da mesma forma necessita para alcançar sucesso nas principais atividades (...).

Considerando a realidade do ensino nas escolas públicas e o processo de inclusão do aluno com deficiência, vislumbramos as dificuldades dos professores no que tange ao ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo, levando em consideração que se trata de uma segunda língua para ele, uma língua oralizada que vai ter que ser ensinada na sua modalidade escrita.

Assim, considerando o processo de inclusão, todo o contexto da sala de aula e, principalmente, por acreditar nas possibilidades de aprendizagem e superação dos alunos com deficiência é que surgiu o desejo de ingressarmos no mestrado a fim de realizar um estudo focando a temática intitulada: *A metodologia da Sala de Recursos Multifuncionais para a*

*educação linguística dos surdos: um estudo bakhtiniano*, cujo objetivo foi compreender de que maneira as professoras da SRM<sup>3</sup> desenvolvem e aplicam os 03 momentos didático-pedagógicos na educação do surdo, e quais as contribuições destes para a aprendizagem em sala de aula. Para tanto, procuramos entender, também, como se dá a interação entre o aluno e professores no processo de ensino- aprendizagem.

Para tanto, elegemos as seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais são as metodologias desenvolvidas nos 03 momentos didático-pedagógicos aplicados pelas professoras da SRM no ensino para alunos surdos na EMEB Maria Dimpina?
- b) Como se dá o processo interacional entre professor-aluno, e como isso interfere no processo de ensino-aprendizagem no contexto da SRM?

Ao pesquisarmos os estudos já estabelecidos, encontramos algumas dissertações e teses de doutorado que tratam do ensino da aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos, porém não há nenhuma pesquisa que trata da metodologia utilizada nos três momentos didáticos implantados na Sala de Recursos Multifuncionais (Damazio, 2007), atendimento essencial para a efetivação da aprendizagem em sala de aula. Isso nos impulsionou a ir a campo e coletar dados que mostrem a relevância da nossa investigação para a evolução do ensino destinado ao aluno com surdez, contribuindo assim para o aprimoramento e consolidação do processo de inclusão.

É neste contexto de ideias que esta pesquisa pretende ancorar suas discussões. Para tanto, buscaremos nos fundamentar teoricamente nos conceitos de Bakhtin e o Círculo<sup>4</sup>, e também nos embasaremos na teoria sócio-histórica de aprendizagem de Vygotsky (1930), baseando-se em fundamentos históricos, políticos, linguísticos e pedagógicos que

---

<sup>3</sup> Doravante Sala de Recursos Multifuncionais

<sup>4</sup> Intelectuais russos que se dedicavam às mais variadas áreas das Ciências Humanas, no período que compreende os anos de 1920 a 1970 — na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), atual Rússia — conhecido como o Círculo de Bakhtin, entre eles V. N. Volochinov (1895-1936) e P. Medvedev (1892-1938) com os quais as autorias de algumas obras são disputadas. Por exemplo, no original russo e na tradução inglesa, as obras *Discurso na vida e discurso na arte* (1926) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) levam apenas a assinatura de Volochinov; já na tradução brasileira a partir da francesa, elas recebem dupla assinatura — de Volochinov e de Bakhtin. Acerca da questão da autoria, nas obras em que incide essa polêmica, citaremos o nome dos dois autores, separados por uma barra. Aquelas que receberam apenas a assinatura de Bakhtin serão citadas com seu nome somente. Não estenderemos maiores considerações sobre essa questão neste trabalho, maiores informações, consultar os trabalhos de Brait (2005, 2006), Fiorin (2005) e Souza (1999).



circunscrevam a educação dos surdos, com a finalidade de situar o leitor e organizar as discussões necessárias à realização deste trabalho.

## **2. Educação Inclusiva, uma necessidade ou realidade ?**

A Educação Inclusiva é vista como um movimento político que busca a concretização da Educação para todos. *Acesso e Qualidade*, uma conferência realizada pela UNESCO em 1994, propôs aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos os alunos. Assim, a partir dessa reflexão sobre as práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo. O artigo 13º dispõe sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, e que deve ser incluída como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil.

Nessa perspectiva, a escola seria uma instituição educacional na qual todos os recursos disponíveis seriam utilizados cooperativamente para satisfazer as necessidades educacionais de todas as crianças que a frequentam. Segundo Barth (1990, p.07),

Educar todos os alunos em sala de aula significa que todos os alunos recebem educação, que todo aluno recebe oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades: recebem apoio de que ele ou seus professores passam, da mesma forma necessita para alcançar sucesso nas principais atividades (...).

Sendo assim, a Declaração de Salamanca defende a concepção de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independente de suas capacidades. Ao mesmo tempo, a Declaração assinala que a escola especial é a melhor escolha no caso de o ensino regular não conseguir suprir as necessidades educacionais ou sociais dos alunos com necessidades especiais.

Destaca-se que a palavra *Inclusão* propagou-se de forma efetiva nos discursos da esfera educacional, porém constituindo, muitas vezes, um feito vazio de significação social. Embrenhada em ideias que edificam as diferenças e a promoção do processo inclusivo, que tem como princípio básico a igualdade, ou seja, o aluno deve ser incluído de forma igualitária no processo, a inclusão ainda se revela um tema polêmico e inquietante para os profissionais da Educação.

A partir de toda essa discussão, vem à tona a questão das identidades e diferenças. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001) definem como *normais e especiais* não apenas os alunos, como também as suas escolas. Os alunos das escolas comuns são normais e positivamente valorados, enquanto os alunos das escolas especiais são negativamente concebidos e diferenciados. Nessa perspectiva, a escola comum é vista como escola das diferenças, porém, quando concebida na perspectiva da educação inclusiva, sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão.

A escola só se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Assim, para atender a todos e da melhor forma possível, a escola, na atualidade, deve se adaptar às mudanças em todos os aspectos, inclusive no atendimento aos alunos com deficiência. Entretanto, as mudanças que são necessárias não devem acontecer por Decretos, mas devem fazer parte da vontade política do coletivo da escola, explicitada no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e vivenciada a partir de uma gestão escolar democrática.

### **3. Atendimento Educacional Especializado, um direito?**

Conforme a Resolução nº 04, (BRASIL, 2009), em seu Art. 5º diz que:

O AEE<sup>5</sup> é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Especial, o AEE “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade,

---

<sup>5</sup>AEE – Atendimento Educacional Especializado

que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (SEESP/MEC, 2008).

O Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado se encontra amparado na Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004. A partir daí, surgiram diversas discussões questionando os problemas na aplicação do AEE nos espaços escolares, devido à falta de prática dos professores, que ainda não têm fluência na língua de sinais e não se encontram preparados para lidar com os alunos surdos.

O Decreto 5.626/2005 institui o ensino aos surdos na língua de sinais em escolas ou salas próprias de surdos. Além disso, implementa a disciplina de LIBRAS como obrigatória em todos os projetos políticos-pedagógicos dos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia; exige a presença de intérpretes em espaços onde há alunos surdos; exige formação de professores de língua de sinais por meio da licenciatura ou graduação em Letras\LIBRAS e de intérpretes por meio do bacharelado também nessa graduação.

O Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar as redes públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria Nº 13, de 24 de abril de 2007.

No que tange ao atendimento do AEE para alunos com surdez, na perspectiva da educação inclusiva, estabelecem-se, como ponto de partida, a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento às necessidades educacionais específicas desses alunos é reconhecido e assegurado por dispositivos legais que determinam o direito a uma educação bilíngue em todo o processo educativo.

O Atendimento Educacional Especializado promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas (LIBRAS e Língua Portuguesa), a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os colegas do ensino comum, tendo como prática pedagógica a união do professor da Sala de Recursos Multifuncionais com o professor da sala de aula para a construção da elaboração do plano e atividades que visam ao desenvolvimento de atividades complementares para os alunos com surdez.

Para que possamos entender como é elaborado o Plano de AEE, o professor faz inicialmente uma entrevista com a mãe do aluno, através de um documento chamado Relato

de caso<sup>6</sup>. Neste, irão constar as informações desde a gestação até a vida atual do aluno, relatando assim todas as fases por que este passou, suas dificuldades, superação, tratamentos, habilidades e capacidades.

Conforme Damázio (2007), o AEE envolve três momentos didático-pedagógicos:

- a) Atendimento Educacional Especializado *em* Libras;
- b) Atendimento Educacional Especializado *de* Libras;
- c) Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa.

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, os alunos público-alvo da educação especial, ou seja, aqueles que têm deficiência, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 6.571/2008.

O Atendimento Educacional Especializado promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas (em LIBRAS e em Língua Portuguesa), a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os colegas do ensino comum.

A prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum que, realizando pesquisas sobre o assunto a ser estudado, elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares. O professor do AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os alunos com surdez.

#### **4. Informações sobre as professoras da SRM**

Para efetivação dessa pesquisa, foram entrevistadas 04 professoras que trabalham com o aluno surdo, sendo uma na sala regular e 03 na Sala de Recursos Multifuncionais. As professoras têm a seguinte formação: - Professora da sala regular, tem formação em Pedagogia, com especialização em alfabetização, a primeira professora do Atendimento Educacional Especializado para a Libras, que vai trabalhar com o foco na estrutura da Língua de Sinais, é instrutora surda, formada em Pedagogia, especializando-se em AEE; a segunda professora do Atendimento Educacional Especializado para o ensino em Libras, é formada em

---

<sup>6</sup> Instrumento usado na entrevista com a mãe do aluno, objetivando conhecer o aluno desde a sua vida uterina e, assim, elaborar o Plano de Atendimento, visando ao desenvolvimento das habilidades e necessidades específicas dos alunos com surdez.

Pedagogia, especializando em AEE, tem PROLIBRAS<sup>7</sup>; a terceira, professora do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa, que tem o objetivo de desenvolver um trabalho linguístico, tendo como proposta didático-pedagógico ensinar o português escrito como língua de instrução para o aluno surdo. É formada em Letras/Espanhol, especialista em Educação Especial.

Desse modo, fica perceptível que se trata de um modelo de atendimento em Sala de Recurso diferente do que vem sendo implantando nas salas regulares para o aluno com deficiência. Há de considerar que esse atendimento é específico aos alunos com surdez, uma vez que os 03 momentos englobam suas reais necessidades, trabalhando conjuntamente a Libras e a Língua Portuguesa.

Por se tratar de um artigo que trata especificamente da Metodologia da Sala de Recursos Multifuncionais para o Ensino da Língua Portuguesa (L2) para alunos surdos. Para tanto, descreveremos um pequeno fragmento do atendimento em Língua Portuguesa, bem como sua análise.

A professora vai iniciar sua aula, quando se depara com a frase escrita no quadro pelo aluno Davi: *VC MUITO CHTO* (referindo-se à professora). A professora então inicia sua aula a partir dessa frase. Pede ao aluno para que leia. O aluno faz a leitura verbalizando as palavras. A professora então pergunta:

*Está certa a frase?*

O aluno responde:

*Sim.*

A professora então pede ao aluno que solete a palavra CHTO. Nesse momento, o aluno lê a frase e percebe que não escreveu a letra A no meio da palavra CHTO e diz:

*Fiz errado, em seguida insere a letra A na palavra CHATO e verbaliza: - Agora está certo.*

O aluno então apaga a frase e escreve:

*VC MUITA LEGAL?*

A professora pede para o aluno ler de novo a frase.

O aluno lê verbalmente.

*VC MUITA LEGAL?*

A professora então pergunta:

---

<sup>7</sup> Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

*O que falta na frase?*

O aluno apaga a palavra *LEGAL* e escreve *CHATA*.

A professora então lê a frase *VC MUITO CHATA*. Pergunta ao aluno:

*O que falta na frase para dar ligação e sentido?*

Nesse momento, o aluno lê a frase e diz:

*Está faltando o e.*

A professora pergunta:

*E ou é?*

Davi responde:

*é, é, é*

A professora responde:

*Certo.*

A professora pede para o Davi escrever e ler a frase.

Ele escreve e coloca o ponto de interrogação.

A professora explica novamente quando se usa o ponto de interrogação e pergunta:

*Você está perguntando, se sou chata?*

Davi:

*Não, estou dizendo.*

Nesse momento, a professora pede para o aluno que reescreva a palavra.

Davi: *VC é chata.*

A professora corrige o aluno para a escrita da palavra que o aluno escrevera: *VC. Essa escrita é usada para bate papo nas redes sociais, na Língua Portuguesa é Você.*

Davi então escreve: *VOCÊ.*

Em seguida, Davi escreve a frase corretamente: *VOCÊ É MUITO CHATA.*

Novamente, a professora chama atenção para o verbo de ligação, pois o aluno havia escrito na frase *E* e não *É*.

O aluno verbaliza e depois escreve: *É.*

## **5. Breve análise**

Mediante esse momento de interação na construção do conhecimento, analisaremos esse pequeno excerto do ponto de vista linguístico, considerando que se trata do ensino de Língua Portuguesa como L2, ou seja, analisar como se dá o atendimento da aula da professora, bem como a resposta do aluno no que concerne ao seu conhecimento referente ao processo semântico e estrutural da língua.

A aula da professora nos traz algumas questões pertinentes de serem analisadas para compreendermos como se encontra o processo de aprendizagem do aluno. Assim, faremos uma análise gradativamente da aula e do diálogo existente. Ela inicia sua aula a partir de uma frase que o aluno escreve, sendo muito importante esse passo, pois demonstra que valoriza o conhecimento do aluno.

Porém, a professora, ao invés de aproveitar o momento e trabalhar a reflexão do por que do aluno ter escrito a frase, ela ficou presa apenas às questões da materialidade da escrita, focando na palavra CHTO, e mais adiante, nas frases, correção da ortografia, pingou no i, não demonstrando ao aluno como escrever um enunciado. Fica claro que a professora quer seguir regras da estrutura da língua, enquanto o aluno quer falar sobre coisas significativas para ele, que é o que sustenta a concepção bakhtiniana, uma relação dialógica na construção do conhecimento.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p.95).

A professora, ao se deparar com a escrita do aluno “VC MTO CHTO”, inicialmente pede para o aluno ler a frase, depois que soletrou, na intenção de que ele consiga perceber que falta concordância e que a grafia, conforme a Língua Portuguesa, encontra-se incorreta. Ao ler e soletrar a frase, o aluno percebe que falta a letra A no meio da palavra CHTO, mas a professora ainda afirma que ele escrevera errado. Em seguida, corrige a palavra para CHATO e ela afirma que agora então estava correta.

Nesse sentido, o aluno, através do excerto abaixo de sua entrevista, faz um breve comentário acerca do aprendizado em Língua Portuguesa, que nos faz entender o quanto para ele estudar a palavra solta se torna mais difícil e insignificante, e tem consciência disso. É importante relatar aqui o depoimento deste aluno, reafirmando o seu sentimento quando não entende o significado da palavra, quando esta é apresentada de forma descontextualizada, pois para ele, a palavra se torna vazia, sem valor nenhuma.

*o surdo não entende o significado, daí ele vai buscando associação da palavra, de que está sendo tratada a palavra, mas estou aprendendo que quando a palavra está só é apenas um amontoado de letras, ela tem que estar num texto e daí procurar entender de que se trata, é um exercício de leitura.*

O problema da compreensão do significado da palavra se torna uma problemática no ensino do surdo, no sentido de que sabemos que a palavra dependendo do contexto tem um significado, se isso não é ensinado ao aluno surdo, este poderá vir a se tornar um copista, e o que é mais grave no processo de aprendizagem é a questão de não conseguir ser um leitor, o que ocasionalmente inviabilizará no mesmo a falta de produção textual.

Faz-se necessário enfatizar que a professora afirma ao aluno que se trata de uma aula de Língua Portuguesa e não de LIBRAS, e que a frase VC MUITO CHATO está escrita em LIBRAS. Fica perceptível na afirmação da professora que a professora quis dizer é que a estrutura da frase VC MUITO CHATO é da LIBRAS e não da Língua Portuguesa, pois na Língua Portuguesa o verbo teria que concordar com a palavra chata. O aluno então fica entusiasmado, apaga a frase e escreve para a professora: VC MUITA LEGAL?. Nesse momento, a professora chama atenção do aluno, dizendo que o ponto de interrogação não cabe nessa frase, pois esse sinal utiliza-se para pergunta.

Convém ressaltar que a professora deveria primeiramente indagar ao aluno o que ele queria realmente dizer com aquela frase, se ele sabe o que significa aquele ponto de interrogação, ao invés disso, ela chama atenção dele, dizendo que o ponto de interrogação não cabe nessa frase, pois se utiliza para fazer pergunta. Essa prática não deve acontecer, há de aproveitar esse momento e fazer a explicação de vida, com os exemplos, pois é a partir deles que a compreensão se efetiva.

Nesse momento, a professora deveria explicar para o aluno a função do ponto de interrogação na Língua Portuguesa e como é utilizado na LIBRAS. Para Quadros e Karnopp (2004, p.42-43), são as interrogativas que indagam sobre alguma coisa normalmente associadas às palavras O QUE, COMO, ONDE, PORQUE, QUEM expressam dúvidas, desconfiança, que normalmente aparecem em orações subordinadas com expressão facial diferenciada, que objetivam uma resposta sim ou não.

Entendemos, portanto, que se faz necessário conhecer a contextualização para poder orientar de que forma está a produção do aluno surdo, para poder utilizar os sinais adequados, não esquecendo sempre dos movimentos de esquerda e de direita<sup>8</sup>, expressão e principalmente da entonação, que se torna determinante para a compreensão.

Outra questão que é pertinente ser abordado é que o ponto de interrogação na Libras é compreendido através da expressão facial, ou seja, a entonação.

---

<sup>8</sup> O movimento para a esquerda ou para a direita se refere às regras que determinam mudança na estrutura da frase. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 190).



Para compreendermos melhor o conceito de entonação, nos remeteremos a Bakhtin (2006) ao dizer que a entonação constitui o limite entre o verbal e o não verbal. Ela é tão revestida de sentidos que, até fora do enunciado, tem existência, e, mesmo que uma palavra seja isolada do contexto, deixa de ser uma palavra, passando a ser um enunciado completo, se proferida com uma entonação expressiva. Para Bakhtin/Volochinov (1926, pp. 8- 9):

A entoação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo. A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante [...] Um forte parentesco une a metáfora entoacional com a metáfora gesticulatória (na verdade, as palavras foram elas próprias originalmente gestos linguais constituindo um componente de um gesto omnicorporal complexo) – o termo gesto sendo entendido aqui num sentido mais amplo, incluindo a mímica como gesticulação facial. O gesto, tanto quanto a entoação, requer o apoio coral das pessoas circundantes; apenas numa atmosfera de simpatia um gesto livre e seguro é possível.

Podemos constatar que, através da entonação, a unidade real da comunicação verbal é o enunciado, porque pode estar contido em uma frase, em uma palavra, em uma pergunta. O discurso vem sempre repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, alocando-se numa afinidade direta com os enunciados alheios e com a realidade – além da fala englobando o contexto transverbal. A percepção do outro no fluxo da comunicação verbal é determinada para Bakhtin (1992, p. 321): “Pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado”.

Segundo Duarte (2011, p.68-69), a entonação é única e insubstituível no enunciado concreto, principalmente na Língua de Sinais. Ela remeterá a novos e novos significados, e não aos sinais abstratos presos aos dicionários e às regras gramaticais. Cada sinal gestual terá um novo sentido, uma nova roupagem a cada momento em que se estrutura, pois este sinal nunca será erguido sem propósito de comunicação, sem função de diálogo ou sem intenção de um contrassinal dos interlocutores. Assim, as entonações também acontecem na língua visual, como novos sentidos são criados a cada acontecimento.

Essa questão é muito pertinente na Libras, uma vez que o sinal só se faz e atribui sentido associado à expressão corporal no momento da comunicação, em que se dá a interação, a compreensão. Não podemos esquecer que as entonações são infinitas, pois, a cada enunciado, temos novas representações de intenção marcadas pelas entonações concretas do

diálogo entre os pares. Por conseguinte, da mesma forma, os sentidos que se constroem nas interações também são infinitos, ou seja, novos temas são criados. Nas línguas de sinais, as entonações são produzidas pelas expressões faciais e corporais, e sua compreensão, seus sentidos são construídos de acordo com o horizonte cultural e social comum aos interlocutores.

A professora volta a insistir, portanto, que o aluno leia de novo a frase. O aluno então lê verbalmente a frase, VC MUITA LEGAL? A professora então lhe pergunta o que falta na frase e o aluno com sua esperteza e inteligência apaga a palavra LEGAL e escreve CHATA. Nesse momento, ficou perceptível que o aluno faz da brincadeira a priori uma questão de discurso. Assim, para Bakhtin ([1929]1997, p.181), o discurso é concebido como a “língua em sua integridade concreta e viva” que, ao se materializar nas enunciações, se constitui como o verdadeiro campo vivo da língua. Um enunciado é entendido, assim, como a unidade da comunicação verbal. Ele nunca está isolado, existindo, apenas, se compreendido na cadeia discursiva; portanto, é delimitado e constituído por outros enunciados que o antecederam e que o sucederão como enunciado resposta do outro.

Assim, compreender e/ou produzir um enunciado (em LIBRAS, na linguagem oral e na linguagem escrita) significa orientar-se em relação à enunciação de outrem, encontrando seu lugar adequado no contexto correspondente. Nosso exemplo mostra uma situação de comunicação em que os participantes (professora e aluno) possuem apreciações valorativas diferentes sobre o objeto da enunciação, ou seja, a frase, VC MUITA LEGAL. A professora pretende que o aluno perceba um problema estrutural, como a falta do verbo ser. Já o aluno Davi pretende expressar a sua opinião, portando substitui a palavra legal pela palavra chata.

Em suma, a professora está olhando para uma oração, enquanto Davi está olhando para um enunciado, através do qual está querendo expressar-se através de um enunciado. A respeito desse assunto, faz-se necessário entendermos a diferença entre oração e enunciado. Para Bakhtin, “a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade”. (BAKHTIN, 2010, p.287). Segundo Bakhtin ([1970-1971] 2010, p.298),

o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística, nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.

Então, a professora lê a frase: VC MUITO CHATA e pergunta ao aluno o que falta para dar ligação à frase. O aluno lê e percebe que está faltando a letra E. Ao ser questionado se é a letra E ou É, o aluno responde com entonação que é a letra É.

No momento em que a professora está explicando para o aluno sobre o verbo de ligação, ela deveria esclarecer que em LIBRAS não se usa tal verbo, pois se trata de duas línguas distintas, mas que na Língua Portuguesa é necessário, haja vista que se trata de regras gramaticais que são necessárias para dar sentido e ligação à frase.

É importante observar que só neste momento a professora explica quando se usa o ponto de interrogação e então pergunta ao aluno se ela é chata. Assim, mediante a resposta positiva do aluno, a professora pede a ele que reescreva a frase, chamando atenção apenas para palavra VC, que esse tipo de escrita é usada para bate papo nas redes sociais, na Língua Portuguesa, o correto é VOCÊ. Novamente, o aluno escreve a frase como a professora orientou, VOCÊ E MUITO CHATA. A professora volta a chamar atenção para o verbo de ligação na frase, e o aluno então corrige o verbo para É.

Ao analisarmos esse início de aula da professora, vale ressaltar que ela ainda trabalha o processo de escrita centrada na formação de frases. Ela deveria ter conhecimento de que se trata de duas línguas em jogo, com estruturas e modo de funcionamento diferentes. Quanto à efetivação da escrita, exige-se uma abstração da criança, entendida como linguagem do pensamento, o que estabelece uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua. Assim, para Vygotsky ([1934] 1982, p. 231), “se o desenvolvimento da linguagem exterior precede a interior, a linguagem escrita aparece depois da interior e pressupõe sua existência”, embora seu desenvolvimento dependa de um diálogo contínuo com discurso interior.

Desse modo, no caso das crianças surdas, que na escola tem seu aprendizado numa segunda língua, deve ser oportunizado a elas o contínuo diálogo com sua primeira língua. Essa questão deve ser tratada com muito cuidado pelo professor, pois, para o surdo, a Língua Portuguesa é uma língua adicional. Portanto, necessita de metodologia diferenciada, além disso, é preciso pensar que o aluno é surdo, que tem como primeira língua a LIBRAS e que devem ser propiciadas, inicialmente, atividades de alfabetização que desenvolvam a parte cognitiva no sentido de interpretação e apreensão dos significados da palavra.

Na educação do surdo, a questão da linguagem escrita deve ter como eixo norteador o que dá sentido às crianças e a relação com a linguagem, e assim efetivar a relação com o outro por meio da construção do conhecimento. Desse modo, apropriar-se da linguagem escrita passa a ser, conforme Vygotsky (1983 [1931], p.183), um processo natural de

desenvolvimento da linguagem e não como algo “que lhe chega externamente, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico”.

Assim, devemos considerar, conforme discutiu Bakhtin ([1979] 2000, p.301), que todo o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação viva, que se efetua com indivíduos que nos rodeiam, modulados por gêneros do discurso.

## **6. Algumas Considerações, mas não finalizações...**

Conforme já explicitamos na sala de Recursos Multifuncionais da EMEB Maria Dimpina, as professoras utilizam-se dos 03 momentos didático-pedagógicos, que são:- Atendimento Educacional Especializado para o Ensino em LIBRAS; - Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS; - Atendimento para o ensino da Língua Portuguesa. A pesquisa constatou que tais momentos vêm dando resultados quanto ao processo de ensino–aprendizagem do aluno surdo, pois esses momentos contemplam as necessidades do mesmo no que se refere à aprendizagem da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Sobre o momento do atendimento para o ensino da Língua Portuguesa, é bastante interessante ressaltar que a professora que atende o aluno é formada na área, o que contribui para que haja de fato um trabalho linguístico; também há o trabalho com a professora surda, que visa o desenvolvimento da LIBRAS e sua complexidade, e, por fim, há uma professora que trabalha a questão do atendimento especializado para o ensino de LIBRAS, focando a estrutura da Língua de Sinais. Esses momentos didáticos nos demonstraram ser imprescindíveis para que o trabalho da SRM com o surdo de fato venha a desenvolver todas as questões: cognitiva, psicológica e social do aluno.

Faz-se mister ressaltar que, de acordo com o Fascículo do Ministério da Educação - *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar/ Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez* (2010, p.20), no momento do AEE para o ensino da Língua Portuguesa escrita, o professor de Língua Portuguesa não utiliza LIBRAS, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado. Entretanto, é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao professor mediar o processo de modo a conduzi-lo gradativamente para a diminuição desse uso.

No que concerne à relevância da construção desse novo paradigma na SRM, trata-se de um momento histórico, pois, na maioria das vezes, o atendimento na SRM se dá apenas com um professor, no caso, um pedagogo, e na sala há vários alunos com diversas

deficiências. Tal fato acaba por dificultar o atendimento na sua especificidade, pois o professor deverá elaborar atividades diferenciadas de acordo com as necessidades de cada um, e o tempo é muito pouco para que possa dar atenção e atendimento a todos.

Convém destacar que todo esse processo na escola pesquisada vem caminhando para a melhoria e efetivação de um atendimento adequado às necessidades do aluno surdo devido a vários aspectos, por isso acreditamos que se trata de um trabalho necessário ao atendimento especializado ao aluno surdo, destacando-se:

- Implantação de uma metodologia que contemple 03 momentos didático-pedagógicos na SRM;
- Professoras da SRM qualificadas na área da Educação Inclusiva com experiência na área da surdez;
- Perfil de alfabetizadora da professora da sala de aula do aluno pesquisado;
- Professora surda trabalhando com as especificidades da LIBRAS com o aluno surdo;
- Interação entre professoras da SRM com a professora da sala de aula no que se refere a trocas de informações do desenvolvimento do aluno, elaboração de atividades específicas às necessidades do mesmo;
- Equipe gestora comprometida com o processo de inclusão;
- Família comprometida e envolvida com o aprendizado do filho;
- Pais que conhecem e dominam a LIBRAS e possuem também o conhecimento da Língua Portuguesa;
- Ambiente em casa estimulador no que se refere ao aprendizado da LIBRAS/Língua Portuguesa;
- Aluno que oraliza, possui implante coclear, boa comunicação, tem conhecimento de mundo.

Esses pontos positivos contribuem para que se efetive de fato a aprendizagem do aluno, porém há de se destacar que isso se dá devido a todo um trabalho coletivo, professores qualificados e com experiência na área da surdez, bem como toda uma estrutura em nível de sistema na escola, equipe gestora comprometida com o processo.

Outro fator que contribuiu para a efetivação e sucesso desse trabalho é em relação à progressão do aluno, trata-se de um aluno bem orientado, tem acompanhamento dos pais na escola e em casa, pois eles têm conhecimento tanto da LIBRAS quanto da Língua Portuguesa. Desse modo, o aluno domina a LIBRAS, tendo esta como sua primeira língua, interage bem

com as pessoas, possui boa comunicação e tem consciência da importância de aprender português para alcançar os seus objetivos.

Por se tratar de um aluno comunicativo, inteligente, com boa interação com as professoras da SRM, isso ficou perceptível no desenvolvimento das atividades, pois aluno e professoras construíram conhecimento numa troca dialógica, surdo ensinando sua língua\LIBRAS (L1), enquanto ouvintes (professoras) ensinando os múltiplos significados das palavras da Língua Portuguesa (L2), isso é de fato um processo inclusivo.

Outra questão que é pertinente registrar aqui é o perfil alfabetizador da professora da sala de aula, sua preocupação e busca por atividades diferenciadas e aplicabilidade das mesmas, desenvolvendo, assim, uma aprendizagem significativa para o aluno. Quanto às professoras da SRM, são profissionais qualificadas em nível de escolaridade, possui experiência na área, o que contribuiu para que o processo avance.

Portanto, vimos que o processo de inclusão envolve todos os profissionais da escola, tendo cada um sua importância nessa construção. A realidade do aluno pesquisado é de privilégio, na medida em que possui pontos positivos em todos os aspectos que envolvem as esferas: educacional, psicológica, social, como já descrevemos anteriormente, pois a maioria dos alunos surdos inclusos encontra-se em situações desprivilegiadas em todos esses sentidos, são “inclusos” em escolas com defasagem idade/série, não dominam a LIBRAS e sua estrutura, não possuem apoio familiar, e ocasionalmente acabam sendo incluídos nas estatísticas como alunos evadidos ou “analfabetos”.

Apesar de sabermos que a educação inclusiva vive um processo que está havendo melhorias, ainda é vista como um grande desafio para o ensino aprendizagem do surdo. Nossa pesquisa demonstra, através de uma visão dialógica, que é possível mudar paradigmas e avançar no processo de ensino, porém, há algumas situações a serem trabalhadas e melhor compreendidas, principalmente aquelas que dependem basicamente da capacidade do ser humano, do seu olhar, do seu falar, da capacidade de conhecer e amar o outro, pois quando fazemos uso de todos esses verbos, eles nos complementam e nos tornam mais humanos.

Diante de todas as situações vivenciadas nessa pesquisa, constatou-se que de fato é possível efetivar o processo de INCLUSÃO, mas se faz necessário mesclar credibilidade, amor, oportunidades, entender que devemos trabalhar com POSSIBILIDADES e não com dificuldades, enxergar no aluno as suas capacidades e não a sua deficiência, pois ali se encontra um ser humano dotado de inteligência, necessitando apenas de oportunidades para superar suas dificuldades e torná-las aprendizagens. Acreditar que, no processo de inclusão,

não há quem ensina e quem aprende, mas sim professor e aluno são aprendentes, em que uma ensina e outro aprende e vice-versa, numa perspectiva dialógica.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 1 ed. Tradução de Maria Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_; VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília: 2009.

DAMÁZIO, M.F.M. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez*. São Paulo: MEC\SEESP, 2007, p.52.

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

DUARTE, Anderson Simão. *Ensino de libras para ouvintes numa abordagem dialógica: contribuições da teoria bakhtiniana para a elaboração de material didático*. Dissertação de Mestrado. UFMT. 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. *Língua de Sinais brasileira: estudos linguístico*. In Ronice. Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALAMANCA. Espanha. *Declaração de Salamanca e enquadramento da Acção/ na área das Necessidades Educativas Especiais*. Editada pela UNESCO, 1994.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. *Inclusão um guia para professores*. Porto Alegre, ARTMED, 1999.

VYGOTSKY. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

\_\_\_\_\_. Pensamento e Palavra. In: \_\_\_\_\_. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo; Martins Fontes, 2001b.

## A MULTIMODALIDADE COMO ABORDAGEM PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRÁTICAS MIDIÁTICAS EM SALA DE AULA: ESTUDO DO GÊNERO REPORTAGEM TELEVISIVA

Denise Giarola Maia\*

Sônia Maria de Oliveira Pimenta\*\*

**Resumo:** Entre as várias práticas de linguagem, que se tornaram objeto de ensino e aprendizagem, estão aquelas relacionadas à atividade de jornalismo. O letramento desses gêneros jornalísticos (e outros) nos remete para um aspecto importante que é a variedade de semioses, que se interagem na composição do texto. Assim, neste artigo, pretendemos discutir como o trabalho com os gêneros pode ser incorporado a uma perspectiva multimodal (KRESS 2003; STREET, PAHL e ROWSELL, 2011; JEWITT, 2008; UNSWORTH, 2001; BURN, 2013; ROJO, 2012; HEBERLE, 2012); e apresentar a análise multimodal (IEDEMA, 2011; KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) de uma reportagem televisiva, mais especificamente do primeiro episódio da série “Qual é a diferença?” do Fantástico. Essa reportagem televisiva é objeto de especial interesse porque as escolhas realizadas dos recursos da imagem em movimento são politicamente motivadas, de modo a construir novos significados sobre a Síndrome de Down. Portanto, ensinar os gêneros a partir de uma abordagem Multimodal é uma forma de acompanhar as transformações do atual mundo “multissemiótico” e de aumentar a visão crítica do aluno.

**Palavras-chave:** Multimodalidade; Mídia; Gênero jornalístico; Reportagem televisiva.

**Abstract:** Among the various language practices that have become the object of teaching and learning, are those related to journalism activity. The literacy of these journalistic genres (and others) leads us to an important aspect that is the variety of semiosis, which interact on the text's composition. Thus, in this paper we intend to discuss how the work with genres can be incorporated into a multimodal perspective (KRESS 2003; STREET, PAHL and Rowsell, 2011; Jewitt, 2008; UNSWORTH, 2001; BURN, 2013; ROJO, 2012; HEBERLE 2012); and to present the multimodal analysis (IEDEMA, 2011; KRESS, van Leeuwen, 2006) of a television report, specifically the first episode of the series "What's the difference?" from Fantastico. This television report is the subject of special interest because the choices made of moving image resources are politically motivated in order to build new meanings about Down Syndrome. So, teaching genres from a multimodal approach is a way to follow the changes in the today "multissemiótico" word and to increase the critical view of the student.

**Key words:** Multimodality; Media; Journalistic genre; Television report.

### 1. Introdução

Atualmente, o ensino de língua portuguesa estrutura-se em torno de práticas de uso da linguagem, dando ênfase especial ao trabalho com a variedade de gêneros textuais e com os conhecimentos linguísticos e de outras semioses necessários para a produção e recepção dos textos que circulam socialmente, sobretudo, através da mídia, seja essa impressa, TV, rádio ou

\* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG e professora de Língua Portuguesa e Literatura no IFMG, *campus* Ouro Branco. E-mail: denise.maia@ifmg.edu.br

\*\* Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e professora no curso de graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. E-mail: soniapimenta1@gmail.com



digital. Desse modo, entre as várias práticas de linguagem, que se tornaram objeto de ensino e aprendizagem, destacam-se aquelas relacionadas à atividade de jornalismo, como o estudo de manchetes, notícias, reportagens, artigos de opinião, charges, capas de revista, etc.

O letramento desses gêneros jornalísticos (e outros) nos remete, então, para dois aspectos importantes: “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. 13). Nesse sentido, a proposta de ensino e aprendizagem apresentada nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de Língua Portuguesa e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias busca promover um letramento que pressupõe que “as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos” (MEC, 2006, p.28).

Assim, pretendemos discutir como o trabalho, em sala de aula, com os gêneros jornalísticos, por exemplo, a reportagem, pode e deve ser incorporado a uma perspectiva (do letramento) multimodal (KRESS 2003; STREET, PAHL e ROWSELL, 2011; JEWITT, 2011; UNSWORTH, 2001; BURN, 2013; ROJO, 2012; HEBERLE, 2012). A depender do meio para o qual a reportagem foi produzida, se para uma revista ou para a televisão, isso implicará na escolha do *design*, ou seja, do modo semiótico mais apto para aquela representação e comunicação, bem como na configuração espacial e/ou temporal dos recursos e na composição dos elementos, que nem sempre são organizados de forma linear. Portanto, é cada vez mais urgente e necessário que as pessoas tenham habilidades para interpretar os significados intrínsecos em cada modo semiótico, que compõe o texto, e em sua combinação com os demais. Por isso, é nosso objetivo ainda, no presente trabalho, analisar a reportagem televisiva do primeiro episódio da série “Qual é a diferença?” do Fantástico, a fim de mostrar como as escolhas (estilo) que são feitas dos recursos da imagem em movimento são politicamente motivadas.

Para isso, estruturamos este artigo em quatro partes. Na primeira, fazemos uma breve discussão acerca dos (multi)letramentos e da abordagem da Multimodalidade dentro da Semiótica Social. Em seguida, apresentamos os pressupostos da Gramática Sistemática Funcional de Halliday e Mathiessen (2004, 2014) e da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) como aparato teórico para a análise de textos multimodais. Já na terceira parte, realizamos a análise do primeiro episódio da série “Qual é a diferença?”. E finalmente, na quarta parte, fazemos algumas considerações finais, ressaltando como o ensino dos gêneros a partir de uma abordagem Multimodal é uma forma de acompanhar as transformações do atual mundo “multisemiótico” e de aumentar a visão crítica do aluno.

## 2. O(s) (multi)letramento(s) e a abordagem da Multimodalidade

No contexto educacional brasileiro, o termo “letramento” é, por alguns pesquisadores, utilizado para se referir a uma prática de leitura e escrita diferente daquela denominada por “alfabetização”. De acordo com Soares (2004, p. 2),

“[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...]”

Embora sejam práticas distintas, letramento e alfabetização são indissociáveis, uma vez que este último só deve ocorrer em práticas de letramento, e aquele necessita que o indivíduo tenha o conhecimento do sistema verbal da modalidade escrita da língua. Entende-se, com isso, que o letramento é múltiplo, pois, fazemos diferentes usos sociais da escrita. A escola é vista,

portanto, como uma agência que desenvolve um tipo específico de letramento, o acadêmico; contudo, isso não impede que outras práticas sociais e de linguagem sejam trabalhadas no espaço escolar.

No entanto, o que se observa é que o “letramento continua a ser o termo que se refere (ao conhecimento do) ao uso do recurso da escrita”<sup>1</sup> (KRESS, 2003, p. 24), sendo que a comunicação e a representação não se realizam apenas e exclusivamente por meio da linguagem verbal.

“[...] não podemos mais tratar de letramento (ou a “linguagem”) como o único, o principal, muito menos o maior dos meios de representação e de comunicação. Outros modos estão lá, bem como, em muitos ambientes onde a escrita ocorre, estes outros modos podem ser mais proeminentes e mais significativos.”<sup>2</sup> (KRESS, 2003, p. 35)

Isso quer dizer que não existem textos monomodais, isto é, em que há o uso apenas de um modo, pois mesmo aqueles textos que aparentemente julgamos como sendo apenas escritos fazem uso de recursos tipográficos (espessura, expansão, formato, curvatura, conectividade, orientação e regularidade da letra) e de cor. Além disso, como explica Kress (2003), cada modo possui seus *affordances*, ou seja, suas potencialidades e limitações, por isso em cada situação fazemos uso daqueles modos que estão mais aptos para a representação e comunicação. Portanto, não há supremacia de um modo sob os outros, todos são igualmente importantes, embora possa ocorrer que em dada situação um modo seja mais proeminente e significativo.

Street, Pahl e Rowsell (2011) afirmam, então, que é necessário ampliar a noção de letramento, incorporando-a em uma perspectiva multimodal. Conforme Heberle (2012, p.83),

“[...] o significado de letramento, pois, deva incorporar não somente habilidades e competências referentes a aspectos linguísticos, mas também a considerações socioculturais e significações multimodais aliadas às novas tecnologias da informação e comunicação.” (HEBERLE, 2012, p. 83)

Assim, em 1996, o Grupo de Nova Londres (dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata) cunha o termo “multiletramentos”. Segundo Rojo (2012, p. 13),

“Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: **a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.**” (grifo nosso)

Desse modo, se um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é tornar o aluno um leitor e produtor proficiente, então, é cada vez mais urgente e necessário que o trabalho com os

<sup>1</sup>Nossa tradução de: “Literacy remains the term which refers to (the knowledge of) the use of the resource of writing.”

<sup>2</sup>Nossa tradução de: “[...] we can no longer treat literacy (or 'language') as the sole, the main, let alone the major means for representation and communication. Other modes are there as well, and in many environments where writing occurs these others modes may be more prominent and more significant.”

gêneros seja incorporado a uma perspectiva da multimodalidade. De acordo com Jewitt, 2011, p. 14), multimodalidade

“[...] descreve abordagens que entendem **a comunicação e representação como sendo mais que a linguagem verbal**, e que atende a toda gama de formas comunicacionais que as pessoas usam – imagem, gestos, olhar, postura, e assim por diante – e **as relações entre elas**.”<sup>3</sup> (grifo nosso)

A abordagem multimodal a qual nos filiamos neste trabalho está associada à Semiótica Social, que está pautada no estudo da semiose, isto é, “dos processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de significado em todas as formas, usadas por todos os tipos de agentes de comunicação”<sup>4</sup> (HODGE, KRESS, 1988, p.261). Nesse sentido, a multimodalidade “pode oferecer novas maneiras de pensar sobre a combinação de sistemas de signos encontrada em formais culturais como a narrativa cinematográfica, televisão, animação, instalações de arte de imagem em movimento e machinima”<sup>5</sup> (BURN, 2013, p.).

A reportagem produzida para a televisiva é um texto multimodal. Por texto multimodal, entendemos como sendo

“[...] **o uso de vários modos semióticos no design de um produto semiótico ou evento**, juntamente com a maneira particular em que estes modos são **combinados** - eles podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (dizer a mesma coisa de formas diferentes), desempenhar papéis complementares.”<sup>6</sup> (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 20, grifo nosso)

O próprio modo da imagem em movimento é caracteristicamente multimodal, envolvendo tanto um trabalho de filmagem como de edição e a combinação de várias semioses, tais como (i) verbal em áudio (as falas do narrador, do âncora, do entrevistador e dos entrevistados) e na modalidade ou modo escrito (data, nomes dos participantes, créditos, informações específicas); (ii) visual nas imagens em vídeo (imagem em movimento filmadas e computadorizadas) e de outras imagens estáticas incorporadas à edição de vídeo como fotos, gráficos, etc.; além de outros recursos de cor, tipográficos e sonoros.

A figura 1 é uma sequência de dez (10) frames retirados do primeiro episódio da série “Qual é a diferença?”, especificamente no momento em que Dráuzio Varella explica o porquê um bebê nasce com a Síndrome de Down. Temos, nesse exemplo, a imagem em movimento, na qual o médico é filmado em meio a ação de falar, pois se percebe que seus lábios se movimentam para produzir os sons da fala; e ainda a linguagem verbal no enunciado oral, que é proferido pelo Dráuzio Varella, e nas informações escritas “porque comigo?” e “porque não comigo?”, que aparecem no canto superior e inferior da tela. Além disso, é utilizada uma imagem em movimento computadorizada das células reprodutoras masculina e feminina, para simular a fecundação do óvulo pelo espermatozoide, e, em seguida, a divisão celular do

<sup>3</sup>Nossa tradução de: “multimodality describes approaches that understand communication and representation to be more than about language, and which attend to the full range of comunicational forms people use - image, gesture, posture, - and the relationships between them.”

<sup>4</sup>Nossa tradução de: “processes and effects of the production and reproduction, reception and circulation of meaning in all forms, used by all kinds of agents of communication”.

<sup>5</sup>Nossa tradução de “multimodality describes approaches that understand communication and representation to be more than about language, and which attend to the full range of comunicational forms people use - image, gesture, posture, - and the relationships between them.”

<sup>6</sup>Nossa tradução de ““the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with particular way in which these modes are combined - they may for instance reinforce each other (say the same thing in different ways), fulfill complementary roles”

embrião. As cores vermelha e azul distinguem os vinte e três (23) cromossomos recebidos da mãe e do pai, respectivamente, totalizando quarenta e seis (46) cromossomos de uma pessoa, os quais são representados na cor marrom. A Síndrome de Down, caracterizada pela alteração genética de um cromossomo a mais no par de número vinte e um (21), somando-se, assim, quarenta e sete (47), é sinalizada pela cor vermelho.



Figura 1. Simulação da fecundação e a divisão celular do embrião

Assim, nessa sequência, vários modos se interagem para que a explicação seja compreensível pelos telespectadores e lhes prenda a atenção, tornando-a também menos monótona.

No tópico a seguir, discorreremos sobre a metafunção ideacional da linguagem proposta por Halliday e Mathiessen (2004, 2014), na Gramática Sistêmico-Funcional. Esse trabalho abriu caminhos para se pensar outras formas de comunicação e é a partir dele que Kress e van Leeuwen (2006) desenvolvem também uma Gramática do Design Visual (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006). Segundo Heberle (2012, p. 83), a GDV “[...] vem sendo utilizada como aparato teórico dentro de uma nova perspectiva pedagógica de multiletramento, que engloba diferentes formas multimidiáticas e tecnologias de comunicação”.

Para este artigo, optamos pela metafunção ideacional, pensando em um trabalho que pode ser realizado em sala de aula de análise dessa reportagem televisiva da série “Qual é a diferença?” com base nas seguintes perguntas (adaptadas de HEBERLE, 2012, p. 98-100):

- a) Em que veículo de comunicação, quando e onde foi produzido?
- b) Por que o texto foi produzido?
- c) Sobre o que se trata o texto?
- d) A quem é dirigido o texto? Quem são as/os prováveis telespectadoras/es do texto?
- e) Quais modos são utilizados no design do texto? Como eles se combinam?
- f) Como o tema está sendo representado? E quais são outras formas de representar esse tema?
- g) Que tipo de processos e participantes são linguística e visualmente utilizados para representar certos aspectos do mundo?

### 3. A metafunção ideacional da linguagem e da comunicação visual

Uma das funções básicas da linguagem é a de representar as experiências que temos no mundo. Essas podem ser exteriores, isto é, ocorrerem fora, no mundo ao nosso redor, como fazer, acontecer, criar, transformar; ou interiores, ocorrerem no mundo da nossa consciência, como sentir, emocionar, desejar. Halliday e Matthiessen (2004) denominam essa função experiencial da linguagem de metafunção ideacional.

Um dos sistemas responsáveis por essa metafunção é a transitividade. Na perspectiva sistêmico-funcional, ela é vista como sendo um fenômeno que está relacionado a toda oração e não apenas com o verbo, como é tradicionalmente abordado. Assim, a oração, com seus

sintagmas e grupos de palavras, assemelha-se a uma cena, na qual podemos identificar: quem, isto é, os participantes, que são realizados linguisticamente pelos sintagmas nominais; o quê, os processos, pelos sintagmas verbais; e como, quando, onde, as circunstâncias, pelos sintagmas adverbiais, preposicionados e nominais. Assim, “o sistema de transitividade permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo tratada” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 53).

Os processos são o elemento central da oração e a eles são associados um certo número e tipos de participantes específicos. Na tabela a seguir fazemos uma síntese dos tipos de processo com seus respectivos participantes.

TIPOS DE PROCESSOS		PARTICIPANTES		
Material	Associado ao mundo físico do fazer/agir, do criar/mudar ou do acontecer	Ator	Aquele que faz o ato	
		Meta	A coisa afetada ou modificada	
		Beneficiário	Aquele que recebe a ação	
		Cliente	Entidade para quem alguma coisa é feita, criada ou transformada	
		Extensão	Coisa não afetada pela ação	
Comportamental	Ação externa do processo de consciência e estado fisiológico.	Comportante	Entidade que realiza o processo	
		Fenômeno	Aquilo que é realizado pelo comportante	
Mental	Associado ao mundo da consciência do sentir, do querer, do pensar e do gostar	Experienciador	Aquele que sente (deseja, pensa)	
		Fenômeno	Aquilo que é sentido (desejado, pensado)	
Verbal	Expressão das relações simbólicas construídas na consciência e atuadas na forma de linguagem	Dizente	Aquele que realiza o processo	
		Receptor	Para quem a mensagem é direcionada	
		Alvo	Entidade atingida pelo processo	
		Verbiagem	A mensagem	
Relacional	Associado ao mundo das relações abstratas do ter atributo, ter identidade e simbolizar	Atributivo	Portador	Entidade que possui o atributo
			Atributo	Refere-se às qualidades
		Identificacional	Valor	Entidade que é identificada
			Característica	Aquilo que caracteriza o valor
Existencial	Expressão da existência de algo	Existente	Aquilo que existe	

Tabela 1. Dos tipos de processos e seus participantes

De acordo com Brito e Pimenta (2009, p. 89), “da mesma forma que Halliday e Mathissen consideram a oração como representação na metafunção ideacional na GSF, a GDV apresentará análises de imagens sob esse mesmo aspecto”.

A imagem também possui aqueles três elementos da oração verbal, a saber: participantes, processos e circunstâncias. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), os participantes do ato semiótico podem ser de dois tipos: os interativos, isto é, os indivíduos reais, aqueles que produzem e consomem; e os representados, as pessoas e objetos representados na imagem. Estes últimos desempenham funções semióticas distintas de acordo com o processo ao qual estão associados. Por sua vez, os processos são visualmente realizados por vetores, na imagem estática, ou pelo movimento, na imagem em movimento. Vetores são linhas visíveis ou imaginárias formadas pelos corpos, ou membros, ou ferramentas em ação. Quando o participante representado está conectado por um vetor, chamamos a estrutura de narrativa. Esse tipo de estrutura representa o participante como fazendo algo para alguém. A tabela a seguir sintetiza todos os tipos de processos e participantes relacionados a esse tipo de estrutura.

<b>ESTRUTURAS NARRATIVAS</b>				
<b>TIPOS DE PROCESSOS</b>			<b>PARTICIPANTES</b>	
Ação	Não transacional	Associados aos acontecimentos do mundo material	Ator	Participante de quem o vetor parte
	Transacional		Alvo	Participante que é atingido pelo vetor
	Bidirecional			
Reação	Não transacional	O vetor é formado pela direção do olhar do participante representado	Reator	Aquele que olha
	Transacional		Fenômeno	Aquilo/aquele para o que/quem se está olhando
Verbal e mental		Dizeres representados por balões – imagem estática – ou pela fala e pelo movimento dos labiais dos participantes representados - na imagem em movimento	Dizente e experienciador	Do qual emana o balão de fala ou de pensamento
			Enunciado e fenômeno	O conteúdo do balão
Conversão		Mudança de status do participante	Retransmissor	É ao mesmo tempo alvo de uma ação e ator de outra
Simbolismo geométrico		Há somente o vetor, indicando direcionalidade, por meio de um sinal de infinito		

Tabela 2. Os tipos de processos e participantes da estrutura narrativa

Mas, se há ausência de vetores, isso significa que os participantes representados se relacionam mais em termos de sua classe, estrutura ou significado. Dizemos, então, que a estrutura é conceitual. A tabela a seguir é uma síntese dos tipos de processos e participantes associados a estrutura conceitual.

ESTRUTURA CONCEITUAL		
TIPOS DE PROCESSOS		PARTICIPANTES
Classificacional		Os participantes se relacionam em termos de taxionomia e são inferidos pela semelhança ou motivo de estarem agrupados.
		Subordinante
Analítico		Os participantes se relacionam em termos de uma estrutura de parte-todo.
		Subordinado
Simbólico	Atributivo	Diz respeito ao que um participante significa ou é. Quando a identidade de um participante é estabelecida na relação com outro, o processo é atributivo. E quando o participante representa a própria identidade, o processo é sugestivo.
	Sugestivo	
		Portador
		Atributo

Tabela 3. OS tipos de processos e participantes da estrutura conceitual

Apresentaremos no próximo tópico, como essas categorias analíticas podem ser aplicadas na análise dos recursos verbais e visuais de uma reportagem televisiva, de forma a discutir àquelas perguntas feitas anteriormente, especialmente de letra “h”.

#### 4. Exemplo de uma análise multimodal de uma reportagem televisiva

Para a análise da imagem em movimento dessa reportagem televisiva, utilizamos o *software Eudico Linguistic Annotator (ELAN)*<sup>7</sup>, através do qual pudemos visualizar o material audiovisual e fazer a seleção das cenas dos 2 (dois) minutos iniciais do episódio - esse recorte foi necessário já que o episódio possui a duração de 15 (quinze) minutos, tornando assim inviável uma análise dele todo; no entanto, o que analisaremos aqui é representativo do que pode ser observado ao logo da reportagem.

Organizamos o material audiovisual em imagens estáticas, as quais são chamadas de *frame* (IEDEMA, 2011), em linha horizontal, obedecendo a continuidade espaço-temporal da cena. Enumeramos esses *frames* de 1 a 55, e abaixo de cada um, colocamos a informação do tempo e articulamos a transcrição do enunciado verbal (ver anexo).

- a) Em que veículo de comunicação, quando e onde foi produzido?

A reportagem televisiva que analisaremos neste artigo é o primeiro dos cinco episódios da série “Qual é a diferença?”, exibido no dia 9 de agosto de 2015<sup>8</sup>, no programa “Fantástico:

<sup>7</sup>O programa encontra-se disponível para *download* gratuito através do site <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>

<sup>8</sup> O vídeo desse episódio encontra-se disponível no site do G1: <<http://g1.globo.com/fantastico/quadros/qual-e-a-diferenca/noticia/2015/08/serie-qual-e-diferenca->

o show da vida”, da Rede Globo de televisões. Este programa é transmitido aos domingos, tem cerca de duas horas de duração e é dividido em seis blocos.

De acordo com a página eletrônica Memorial Globo<sup>9</sup>, o programa é caracterizado como uma revista eletrônica de variedades que engloba jornalismo (reportagens investigativas, denúncia, turismo, entrevistas, documentários) e entretenimento (humor, dramaturgia, música); ou seja, o programa busca abordar desde fatos ocorridos no país e no mundo até assuntos diversos relacionados ao cotidiano das pessoas, como, por exemplo, as séries relacionadas a questões sobre saúde, no quadro apresentado por Dráuzio Varella. Vale mencionar quem é esse sujeito apresentador, uma vez que ele médico oncologista, formado pela Universidade de São Paulo (USP) e se tornou conhecido por popularizar a medicina em programas de rádio e TV.

A série “Qual é a diferença?” contou com a consultoria do Movimento Down e a participação de Breno Viola, que é um jovem atleta com Síndrome de Down, tricampeão mundial de judô.

b) Por que o texto foi produzido?

A finalidade de toda reportagem é informar de forma mais detalhada sobre algum assunto que seja relevante para a sociedade. No caso desse episódio, o texto foi produzido com o propósito de “trazer um novo olhar sobre a Síndrome de Down”, segundo a fala de abertura do âncora Tadeu Schmidt, e esclarecer a população sobre “essa condição genética”, como é denominada pelo âncora Poliana Abritto (*frames* 1, 2 e 3).

c) Sobre o que se trata o texto?

A série busca retratar o cotidiano das pessoas com Síndrome de Down, abordando temas como educação, trabalho e sexualidade desses indivíduos. Mais especificamente, no primeiro episódio, há a apresentação da nova série pelos âncoras do programa, Tadeu Schmidt e Poliana Abritto, e, em seguida, uma descrição das características físicas dos participantes ou apresentadores, Dráuzio Varella e Bruno Viola – esse é o conteúdo dos dois minutos iniciais. A reportagem segue mostrando a rotina de Bruno, depois lembrando como a Síndrome de Down era vista no passado, quando esses indivíduos eram tratados como “mongoloides” e internados em escolas especiais, mas que hoje essa realidade é bem diferente, embora ainda haja problemas. Um dos problemas abordados nesse episódio é o desconhecimento e o medo dos pais quando recebem a notícia que terão um bebê com Síndrome de Down. A descoberta da Síndrome pode acontecer ainda durante a gestação, através de exames, ou após o parto. Várias pessoas são entrevistadas, como médicos pediatras e pais de crianças com Síndrome de Down. É dada ainda uma explicação do porquê um bebê nasce com Síndrome de Down e quais são as doenças e características físicas associadas a ela. O episódio termina com algumas pessoas com Síndrome de Down falando uma mensagem positiva e de apoio para um casal que está esperando um bebê com Síndrome de Down e com a síntese dos próximos episódios.

d) A quem é dirigido o texto? Quem são as/os prováveis telespectadoras/es do texto?

A televisão é um meio de comunicação de grande abrangência. De acordo com a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República – SECOM (2010, 2014), ela continua sendo o meio de comunicação predominante, com aproximadamente 95% dos

traz-novo-olhar-sobre-sindrome-de-down.html> ou pelo Youtube:  
<[https://www.youtube.com/watch?v=P\\_VPHWEtWQ](https://www.youtube.com/watch?v=P_VPHWEtWQ)>.

<sup>9</sup>Informações obtidas através do site: <<http://memoriaglobo.globo.com>>. Acessado dia 18 de abril de 2016.



entrevistados declarando que assistem TV e 1,4% que veem o programa do Fantástico. Assim, essa reportagem é destinada à sociedade em geral, especialmente porque a preocupação da série parece ser com uma questão de cidadania, isto é, de direitos e igualdade desses cidadãos com Síndrome de Down.

e) Quais modos são utilizados no design do texto? Como eles se combinam?

Como mencionamos no tópico 2, a imagem em movimento é caracteristicamente multimodal. Analisando os recursos verbais e visuais da sequência inicial desta reportagem, parece que a imagem interage com o verbal de forma a reforçar aquilo que está sendo dito, como uma espécie de “ilustração”. Vejamos:



Figura 2. A imagem como ilustração do verbal

f) Como o tema está sendo representado? E quais são outras formas de representar esse tema?

Na perspectiva sistêmica funcional, a gramática é tida como um sistema. De acordo com Halliday e Mathiessen (2004, 2014), “sistema” implica “escolha”. Um sistema é um conjunto de alternativas (possibilidades) que o produtor de um texto possui a sua disposição. Portanto, sistema diz respeito à ordenação paradigmática da linguagem, isto é, o que poderia estar no lugar do quê. O sistema é o potencial subjacente de uma língua: seu potencial como recurso para produzir significado. Kress (2010) compartilha dessa ideia quando afirma que as pessoas expressam sentidos através da seleção que fazem dos recursos semióticos que consideram mais aptos e plausíveis para a comunicação, sendo essas escolhas sempre políticas. Isto quer dizer que os elementos de um texto, por exemplo, poderiam ser configurados de uma outra maneira, e se estão dispostos daquela forma, é porque há uma escolha motivada ali, um significado que se quer construir.



02:20, 23

PRB: Eu me arrumo, vou pra academia.

Figura 3. Escolhas motivadas de recursos linguísticos e visuais

Na figura 4, podemos observar como a escolha dos recursos linguísticos e visuais é motivada. No enunciado verbal “eu me arrumo, vou pra academia”, esse “eu” é o participante representando Bruno Viola. Ele é o ator dos processos materiais “arrumar” e “ir”. Esse enunciado poderia ter sido produzido de outras formas, por exemplo: “Eu me arrumo, vou pra academia com ela (mãe)” ou “Eu me arrumo, vamos [eu e ela] pra academia” ou “Ela me arruma, me leva pra academia”. Em cada um deles, temos uma representação diferente do indivíduo com Síndrome de Down, e aquela que a reportagem escolhe é a de uma pessoa autônoma, já que é colocado como agente de suas ações de “arrumar” e “ir” para academia – apesar de nessa cena, Bruno Viola está acompanhado de sua mãe, nas tantas outras, ele aparece sozinho, pegando ônibus, atravessando a rua, etc.

- g) Que tipo de processos e participantes são linguística e visualmente utilizados para representar certos aspectos do mundo?

Na imagem em movimento, conforme Kress e van Leeuwen (2006), a estrutura é narrativa, pois o próprio movimento é o vetor indicando processos de ação, como, por exemplo, nos *frames* 4, 6, 12, em que vemos a mão de Breno em direção ao interruptor para acender a luz e à torneira para abri-la, e seus pés andando até o espelho. O participante é filmado em meio a ação de se arrumar. Depois, nos *frames* 24 e 25, vemos a porta do taxi abrir e um dos pés do participante pisar o chão, ou seja, ele é filmado saindo do carro, e, no *frame* seguinte, andando. Em 29, temos o movimento de suas mãos, cumprimentando Dráuzio Varella, em um processo de ação bidirecional. Dráuzio Varella também é representado realizando processos de ação, quando o vemos alongar os braços e correr ao redor da Lagoa Rodrigues de Freitas (*frames* 18, 19, 27 e 28). A cena aqui é de duas pessoas que estão indo se encontrar. Por fim, a sequência de 30 a 43 também mostra Bruno Viola realizando ações como: entrar no ônibus, atravessar a rua, organizar alguns materiais, beijar, fazer musculação, lutar judô, as quais são ações do seu dia-a-dia “corrido”.

Outro processo é o de reação, formado pelo olhar de Bruno para algo que não vemos na cena, por exemplo, nos *frames* 26 e 35, ou para os materiais em 36 e para o celular em 40. Também há um processo de reação bidirecional em 29, 44, 48 e 52. Tanto Breno como Dráuzio olham um para o outro, já que estão em uma conversa.

Podemos identificar ainda um terceiro tipo de processo, o verbal. Somente nos *frames* 44 e 48 em diante é que o enunciado que ouvimos está articulado aos movimentos labiais dos participantes como se eles estivessem conversando.

Apesar de predominar as estruturas narrativas, descrevemos como sendo estruturas conceituais simbólicas as imagens 8, 9, 11, 13, 14, 15, pois nelas são mostradas partes específicas do corpo de Breno: olhos amendoados, linha reta na mão, estatura baixa, braços e pernas curtos, ou seja, atributos através dos quais o identificamos como alguém com Síndrome de Down. A reportagem parece mostrar que as diferenças existem, como fica explícito na fala de Bruno, “quando me olho no espelho, vejo que eu sou diferente”. A alteridade (identidade), portanto, é marcada na diferença com o outro.

Todas as pessoas são diferentes umas das outras por alguma coisa. Isso é o que sugere essa reportagem ao descrever os dois participantes em termos de suas características físicas e de tempo para aprendizagem. De acordo com a fala de Dráuzio Varella, essas “são características pessoais”; embora haja conflitos e desigualdades na vida em sociedade por causa dessas diferenças.

Em relação ao modo verbal, a tabela 1 mostra os tipos de processo, relacionados tanto ao Breno como ao Dráuzio Varella, e sua recorrência.

<b>Tipos de processos</b>	<b>Bruno Viola</b>		<b>Dráuzio Varella</b>	
Existencial	7	Ser (6x) - Ter	6	Contar com – Estar (2x) – Ser (2x) – Ter
Mental	4	Aprender – Olhar - Ver	4	Gostar (2x) – Querer – Ver
Material	6	Ajudar – Correr – Namorar Viajar – Trabalhar - Treinar	1	Começar a ficar
Verbal	-		1	Falar

Tabela 4. Tipos de processos

Como podemos observar, há predominância do processo existencial. Isso se justifica pelo fato de que, nessa parte da reportagem, os participantes estão se descrevendo, se definindo em termos de suas características físicas. No entanto, há uma diferença significativa quanto aos processos materiais, visto que eles aparecem mais associados ao Breno.

A partir desses dados, podemos afirmar que Breno é representado linguístico e visualmente como ator. Logo, o indivíduo com Síndrome de Down é visto como agente de suas próprias ações no mundo, como um indivíduo autônomo.

## 5. Considerações finais

Buscamos mostrar que o trabalho com os gêneros discursivos, como, por exemplo, o da reportagem televisiva, deve privilegiar uma prática de letramento que promova igualmente a competência dos alunos quanto aos outros modos semióticos além do verbal, para que eles possam mobilizar recursos que são mais aptos para comunicação e representação, bem como interpretar de forma mais crítica os textos que consomem.

A sequência que aqui analisamos exemplifica como a abordagem da multimodalidade e da Gramática do Design Visual pode ser útil no trabalho com o(s) (multi)letramento(s), pois cada modo contribui para a significação, tal como pudemos observar com as escolhas linguísticas e visuais que foram realizadas nesse episódio para construir um “novo olhar” sobre a Síndrome de Down.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Hábitos de informação e formação de opinião da população brasileira II: Relatório de Pesquisa quantitativa. Brasília: Secom/Meta pesquisa de Opinião, 2010. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-total-de-pesquisas/2010-12-habitos-de-informacao-e-formacao-de-opinio-da-populacao-brasileira-ii.pdf>>. Acessado dia 26 de out. 2016.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf/view>>. Acessado dia 26 de out. 2016.

BRITO, Regina; PIMENTA, Sônia. A gramática do Design Visual. In: LIMA, Cássia.; PIMENTA, Sônia.; AZEVEDO, Adriana. *Incursões Semióticas*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

BURN, Andrew. *The kineikonic mode: Towards a multimodal approach to moving image media*. MODE node, Institute of Education, University of London, 2013.

FURTADO DA CUNHA, M.; SOUZA, M. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. London, New York: Oxford University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014.

HEBERLE, Viviane. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: K. Silva; F. Daniel; S. Marques (Org.). *A formação de professores de línguas: Novos olhares Volume II*. 1ed. Campinas: Pontes, 2012, v. 2, p. 83-106.

HODGE, Bod; KRESS, Gunther. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.

IEDEMA, Rick. Analysing Film and Television: a Social Semiotic account of Hospital: an Unhealthy Business. In: van LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey. *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage, 2001, p. 183-204.

JEWITT, Carey. *Multimodality and Literacy in School Classrooms*. Review of Research in Education. February 2008, Vol. 32, pp. 241-267.

\_\_\_\_\_. (org.) *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London and Nova York: Routledge, 2011.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London e Nova York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2.ed. London: Routledge, [1996] 2006.






















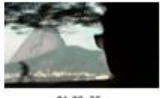








ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos* In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

























SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio*. Revista pedagógica. Ano VII, nº 29 fevereiro/abril de 2004. Editora Artes Médicas Sul Ltda. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acessado dia 11 de out. 2016.

STREET, Brian; PAHL, Kate; ROWSELL, Jennifer . Multimodality and new literacy studies. In: JEWITT, Carey (org.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres e Nova York: Routledge, 2011, p. 191-200.

UNSWORTH, L. Framing perspectives - Changing dimensions of school literacies. In: \_\_\_\_\_. *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 2001, p. 7-20.

## ANEXOS

<p>1  00,96s PRP: Hoje tem estreia.</p>		<p>2  02,19s PRP: o doutor Dráuzio Varella <u>está</u> de volta para <u>falar</u> de uma condição genética que, segundo estimativas do IBGE, afeta pelo menos trezentas mil pessoas no Brasil.</p>		<p>3  11,07s PRT: A série que começa agora quer trazer um novo olhar sobre a Síndrome de Down. Desta vez, doutor Dráuzio <u>vai contar</u> com a parceria valiosa de um tricampeão mundial de judô. Ele <u>é</u> muito mais que isso. Você vai ver.</p>		
<p>4  36,44s</p>	<p>5  37,09s PRB: Quando eu me <b>olho</b> no espelho</p>	<p>6  38,16s PRB: eu me <b>vejo</b></p>	<p>7  38,98s PRB: que eu <b>sou</b> diferente.</p>	<p>8  42,98s PRB: Meus olhos <b>são</b> amendoados.</p>	<p>9  44,99s PRB: A minha mão</p>	<p>10  46,42s PRB: <b>tem</b> uma linha reta aqui.</p>
<p>11  48,66s PRB: <b>Sou</b> baixinho.</p>	<p>12  50,33s PRB: Os meus braços e pernas</p>	<p>13  51,24s PRB: <b>são</b> um pouco</p>	<p>14  52,51s PRB: mais curtos.</p>	<p>15  53,15s</p>	<p>16  55:00s PRD: <b>são</b> características pessoais né?</p>	
<p>17  57,05s PRD: sempre <u>fui</u> muito</p>	<p>18  59,71s PRD: magro. <u>Tenho</u> braços finos.</p>	<p>19  01:03,93 PRD: Minhas pernas <u>parecem</u> dois cabos de vassoura.</p>	<p>20  01:05,24 PRD: <u>Comecei</u> a <u>ficar</u> careca com 20 anos.</p>	<p>21  01:04,43 PRB: Meu tempo de</p>	<p>22  01:09,35 PRB: aprender as coisas sempre <b>foi</b></p>	<p>23  01:11,94 PRB: muito mais</p>
<p>24  01:13,64 PRB: lento.</p>	<p>25  01:13,70 PRB: Desde pequeno,</p>	<p>26  01:16,08 PRB: eu <b>aprendi</b> a respeitar o meu ritmo</p>	<p>27  01:17,22 PRD: Já eu <u>queria</u> diminuir meu ritmo de trabalho,</p>	<p>28  01:20,96 PRD: mas <u>gosto</u> de ser médico, de escrever, de ensinar,</p>	<p>29  01:26,53 PRD: de correr.</p>	<p>30  01:28,04 PRB: Eu não <b>corro</b>.</p>

31  01:28,83	32  01:29,42	33  01:30,34	34  01:31,22	35  01:32,16	36  01:32,39	37  01:33,42
		PRB: Porque minha vida já é	PRB: bem corrida.	PRB: Eu <b>trabalho.</b>		PRB: <b>Namoro</b> uma
38  01:33,47	39  01:34,48	40  01:35,29	41  01:36,54	42  01:37,44	43  01:37,60	44  01:39,16
PRB: menina linda.	PRB: Eu <b>treino.</b>	PRB: <b>Viajo</b> muito,	PRB: porque <b>sou</b>	PRB: tricampeão mundial	PRB: de judô.	PRB: Você já até me <b>viu</b> no
45  01:40,27	46  01:41,19	47  01:42,45	48  01:43,17	49  01:45,62	50  01:48,73	51  01:50,73
PRB: cinema	PRB: O filme já ganhou	PRB: até um prêmio.	PRD: Eu <u>vi</u> , bastante, Breno.	PRD: A partir de hoje você vai saber	PRD: muito mais sobre o Breno. Ele <b>vai</b> nos <b>ajudar</b> a entender	PRD: como é viver com a Síndrome de Down. Tudo o que já foi feito em relação a ela e o que ainda falta fazer.
52  01:58,63	53  01:59,66	54  02:00,40	55  02:02,04			
PRD: Vamos lá, Breno?!	PRB: Vamos!					



## A PROBLEMÁTICA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA NOÇÃO DE GÊNERO DO DISCURSO: EM PAUTA O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antonio Carlos Bezerra Camelo<sup>1</sup>

### RESUMO:

O presente trabalho objetiva investigar como é feita transposição didática da noção de gênero do discurso para o livro didático de Língua Portuguesa. Tomamos como base teórica desse trabalho os estudos de Mikhail Bakhtin, especialmente suas postulações em torno da noção de gênero do discurso. Segundo o autor,

[...] 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. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional” (1997, p. 280).

A hipótese desse trabalho é que a noção de gênero do discurso, ao ser trabalhada no contexto escolar, passa, necessariamente, pelo processo de transposição didática (realizado pelo livro didático e/ou pelo professor) e, nesse processo, tem sua natureza social e histórica negligenciada. Como *corpus* de estudo desta comunicação, analisaremos o Sumário do livro didático *Tecendo Linguagens* (2012), 7ª ano, de autoria de Tânia Amaral Oliveira, Elizabeth G. O. Silva, Cícero O. Silva e Lucy A. M. Araújo, a fim de, considerando o modo de agrupamento dos gêneros do discurso, verificar se o livro didático em questão efetivamente propõe práticas de alinhamento teórico-metodológico com os fundamentos da proposta bakhtiniana, ponto de partida para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs).

Inicialmente, faremos uma explanação teórica da noção de gênero de discurso; na sequência, a análise do Sumário, com vistas a entender como se desenvolve a transposição didática dos gêneros do discurso, averiguando se contemplam as esferas de atividades.

**Palavras-chaves:** Ensino de Língua Portuguesa; Gênero do Discurso; Livro Didático; Agrupamento.

---

<sup>1</sup> Mestre em estudo Linguístico pela Universidade Federal de Uberlândia. Email salmo138139@gmail.com

## Fundamentação teórica

Em *Estética da criação verbal* (1997), mais especificamente, no capítulo “Os gêneros do discurso”, Bakhtin leva em consideração o processo da interação verbal, possibilitando a introdução das noções de gêneros discursivos. De acordo com o autor (1997, p. 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.” Cada esfera da atividade humana, desse modo, comporta um repertório de gêneros do discurso que se renova à medida que a esfera se desenvolve e sofre transformações.

Segundo Bakhtin (1979/1997) as diversas esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da língua, sendo que o funcionamento desse uso é tão variado quanto as atividades humanas, mas, mesmo assim, não contradiz a unidade da língua nacional. O emprego da língua realiza-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que são pronunciados pelos integrantes dessa ou daquela esfera da atividade humana. Esses enunciados são marcados pela especificidade e a finalidade de uma esfera de comunicação, não só pelo conteúdo temático e pelo estilo, isto é, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também, sobretudo, por sua construção composicional. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera de utilização elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1979/1997).

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades de formas da atividade humana e porque cada esfera dessa atividade contém um vasto número de gêneros que se diferenciam e se ampliam conforme a esfera se torna mais complexa e desenvolvida. A *heterogeneidade* dos gêneros (orais e escritos) inclui a breve réplica do diálogo cotidiano (ressalte-se a diversidade dos diálogos, os temas, as situações e a composição dos protagonistas), o relato familiar, a carta (com sua variedade de formas), a ordem militar padronizada, os documentos oficiais, as declarações públicas (políticas e sociais) e as exposições científicas e literárias etc. Pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros do discurso é tão extensa que não haveria um terreno comum para o seu estudo, pois reúnem-se no mesmo estudo “a réplica cotidiana (que pode reduzir-se a uma única palavra), o romance (em vários volumes), a ordem padronizada que é imperativa e a obra lírica profundamente individual. Além disso, na antiguidade, os *gêneros literários* eram os mais analisados, mas sem distinção entre eles. Os *gêneros retóricos* consideravam mais ou menos a natureza verbal, como, por exemplo, a relação com o ouvinte, a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado (diferente da conclusão do pensamento) etc. Os *gêneros discursivos do cotidiano* (a réplica do diálogo e outros) foram estudados do ponto de vista da linguística geral (na escola de Saussure; das correntes estruturalistas; dos behavioristas americanos e dos seguidores de Vossler).

Bakhtin afirma que não há motivo para minimizar a diversidade dos gêneros do discurso e a dificuldade que decorre dessa diversidade para a definição do enunciado. Em relação a isso, o autor faz uma diferenciação fundamental entre gêneros primários e gêneros secundários. Para ele, os gêneros secundários (complexos) são textos normalmente mediados pela escrita e que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem, ou seja, fruto de uma comunicação cultural mais complexa e evoluída (o romance, o teatro, o discurso científico e ideológico etc.); eles “absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.” (BAKHTIN, 1979/1997, p. 280). Nesse sentido, os gêneros primários (simples) se integram aos gêneros secundários, transformam-se e adquirem um caráter particular, perdendo seu vínculo imediato com a realidade e com os enunciados alheios. Apesar dessa diferenciação entre os gêneros primários e os gêneros secundários, conforme o autor, a natureza do enunciado deve ser considerada e definida por análises de ambos os gêneros, uma vez que, apenas assim, a análise se tornaria ampla, podendo se adequar ao caráter complexo e essencial do enunciado.

O estudo da natureza do enunciado e a heterogeneidade dos gêneros nas diferentes atividades humanas são essenciais para o campo da linguística e da filologia, pois o trabalho de análise do material linguístico concreto para pesquisa – seja de história da língua, de gramática, para elaboração de dicionários ou de estilística, etc. – utiliza enunciados concretos (orais e escritos), que por sua vez, se relacionam com os diferentes gêneros do discurso, tais como: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais, gêneros literários, científico etc. É desses materiais que os pesquisadores retiram fatos linguísticos para suas pesquisas, estabelecendo a dimensão exata do enunciado e suas particularidades, tanto dos gêneros primários quanto dos gêneros secundários, exercendo um papel fundamental para qualquer investigação ou orientação.



Portanto,

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 1979/1997, p. 282).

É possível, pois, perceber que o enunciado é um conceito de suma importância e com alguns problemas no campo da linguística. Bakhtin examina essa problemática, começando pela estilística.

Na proposta bakhtiniana, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que, na situação em questão, não haja interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Como afirma Bakhtin (2009, p. 116): “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.”. A partir disso, podemos entender que os gêneros do discurso não apenas funcionam em determinada esfera social, como também incorporam os objetivos, as ideologias e as relações dialógicas constitutivas de cada esfera.

Para Chevallard, a teoria da transposição didática procurou corrigir um erro na reflexão pedagógica: a ausência de discussão a respeito dos saberes. O autor assume que o objeto da didática só poderá ser compreendido a partir de um sistema contendo três elementos: o professor, o aluno e o saber. Além disso, Chevallard faz ainda um questionamento: como se relacionam o saber ensinado e o saber sábio? Para que seja obtida uma resposta, faz-se necessário, conforme o autor, recorrer ao conceito de transposição didática:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, em um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1998, p. 45, tradução nossa)<sup>2</sup>

O saber produzido na esfera científica é a base fundamental para o saber produzido na esfera escolar. Segundo Chevallard, para o funcionamento do sistema de ensino (professor, aluno e saber), é necessário que o saber atenda certos requisitos específicos, dentre eles, o seguinte: é necessário que o saber ensinado derive do saber sábio por designação, não podendo ser esquecido como objeto de referência, fonte de normatividade e fundamento de legitimidade (CHEVALLARD, 1998). Do contrário,

O saber será exilado de suas origens e separado de sua própria produção histórica na esfera do saber sábio, legitimando-se, enquanto saber ensinado, como algo que não é de nenhum tempo e lugar, ao invés de legitimar-se mediante o recurso à autoridade de um produtor. (CHEVALLARD, 1998, p. 18, tradução nossa)<sup>3</sup>

O saber sábio deve ser próximo do saber ensinado de tal forma que não seja desautorizado por aqueles que produziram o saber ensinado, o que eliminaria totalmente a legitimidade de todo o processo social de ensino. Chevallard assume que a transposição didática é a ferramenta que permitirá a articulação da análise epistemológica com a análise didática; a transposição didática deve se tornar em um guia de bom uso da epistemologia para o ensino.

A noção de gênero do discurso ganhou força com a publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>4</sup>. Inicialmente, os PCN-EF (do Ensino Fundamental) apontam para a

<sup>2</sup> Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica* (CHEVALLARD, 1998, p. 45).

<sup>3</sup> Exiliado de sus orígenes y separado de sus producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose, en tanto saber enseñado, como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar, y no legitimándose mediante el recurso a la autoridad de un productor (CHEVALLARD, 1998, p. 18).

<sup>4</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento publicado pelo governo federal do Brasil em 1998, estabelecem princípios e objetivos do ensino básico, servindo como referencial, portanto, para o currículo escolar.

importância do domínio da língua e da linguagem como meio de participação social. O documento destaca que a *linguagem* deve ser vista como uma atividade discursiva e cognitiva, por meio da qual os indivíduos se comunicam, acessam informações, expressam pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo e produzem cultura. Para os PCN, a linguagem

se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20)

Interagir pela linguagem pode ser compreendido como a produção de discursos que possibilita falar alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso implica que as escolhas feitas nessa produção não são acidentais – ainda que possam ser inconscientes –, mas resultam da situação em que esse discurso é produzido. Nesse sentido, a interação com o outro organiza o discurso a partir dos conhecimentos que o interlocutor possui sobre o assunto, da hipótese que faz a respeito de suas opiniões, convicções, simpatias e antipatias sobre esse tema, do grau de familiaridade, autoria, e por último, em função do suporte material. Todos esses aspectos orientam a escolha do gênero no qual o discurso se realiza, os procedimentos e seleção de determinados recursos linguísticos e sua estrutura composicional. Para os PCN,

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.

[...]

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. (BRASIL, 1998, p. 21)

Nesse sentido, o texto como unidade básica de ensino pode ser entendido como unidade significativa global e sequência verbal constituída de coesão e coerência.

Nessa mesma perspectiva, o documento assegura que os gêneros são determinados historicamente, constituindo *formas relativamente estáveis* de enunciados, disponíveis na cultura, possuindo três elementos:

conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências<sup>5</sup> que compõem o texto etc. A noção de gênero refere-se, assim, a família de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 21-22)

O texto, tomado como unidade fundamental do ensino, é, pois, organizado dentro de coerções de natureza temática, de composição e estilo que o caracterizam como pertencente a determinado gênero. Desse modo, os PCN orientam que “a noção de gênero do discurso, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

Segundo os PCN (1998, p. 23), “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Em função disso, o documento salienta que o sujeito deve adquirir capacidade de utilizar a língua de forma diversificada, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações de interlocução oral e

<sup>5</sup> As sequências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia; elas não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.

escrita. Nesse sentido, o documento destaca que:

Língua é um sistema de signos específico, histórico e social que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20)

O documento preconiza que, sendo a linguagem tomada

como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas. (BRASIL, 1998, p. 27)

Por isso, o fundamental para o aluno é a criação de situações que permitam que ele operacionalize sua própria linguagem no decorrer dos anos de escola, utilize maneiras próprias da fala adequadas ao contexto, dê atenção a similaridades, regularidades e diferenças na forma e no uso dos aspectos linguísticos, para que ele possa intuir, desse trabalho epilinguístico<sup>6</sup> sobre textos produzidos e textos lidos, uma discussão sobre a linguagem e possa organizar essas intuições com base numa atividade metalinguística<sup>7</sup> que englobe um trabalho de descrição, categorização e sistematização dos diferentes conhecimentos adquiridos (BRASIL, 1998, p. 28).

Em relação aos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa, o documento afirma que “os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediado pela interação com o outro” (1998, p. 33). É dessa perspectiva que se assumirá que o ensino de Língua Portuguesa deve ser construído num ambiente que considere a dimensão histórica da prática da linguagem e que possibilite a análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos que decorrem dessa prática.

Os estudiosos do Círculo de Genebra – dentre eles Dolz e Schneuwly –, baseados na teoria postulada por Bakhtin, foram alguns dos responsáveis pela construção de uma proposta que relaciona os conceitos do autor russo e com o ensino de língua por meio da noção de gêneros discursivos. A proposição se fundamenta na ideia de agrupamentos de gêneros. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 50), é preciso que os agrupamentos:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

Eles configuram uma reunião de determinados gêneros como modelos para cada agrupamento, em razão de alguns deles serem mais ou menos consolidados devido a algumas das situações comunicacionais em que são bastante usados pela sociedade. Nesse sentido, o agrupamento se baseia principalmente na função de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, abrangendo os vários domínios sociais de comunicação e as várias capacidades de linguagens dominantes, que caracterizam cada gênero. Os autores propõem um quadro de categorização e agrupamento de gêneros a partir dos seguintes aspectos:

<sup>6</sup> Por atividade epilinguística, entendem-se processos e operações que o sujeito faz sobre sua própria linguagem (em uma complexa relação exterioridade e interioridade).

<sup>7</sup> Por atividade metalinguística, entendem-se aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição por meio de categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas.

## Quadro 2 – Agrupamento de Gêneros segundo o Grupo de Genebra

**Agrupamento de gêneros segundo o Grupo de Genebra**

Domínios sociais de comunicação	Aspectos Tipológicos	Capacidades de linguagens dominantes
Cultura literária ficcional	NARRAR	Mimesis de ação através da criação da intriga no domínio verossímil
Documentação e memorização das ações humanas	RELATAR	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR	sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição
Transmissão e construção de saberes	EXPOR	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES	Regulação mútua de comportamentos

Fonte: Dolz e Schneuwly, 2004.

A inclusão ou mudança de apenas um critério de agrupamentos de gêneros pode alterar todo o contexto. Apesar de aparentemente considerarem o mesmo critério, por exemplo, domínio discursivo, é possível ocorrer uma divergência entre as propostas, tendo em vista que os gêneros incluídos em determinado domínio discursivo podem ser diferentes

É importante ressaltar que os estudiosos não descartam a possibilidade de que os gêneros se movimentem, eventualmente, de uma categoria a outra levando em consideração a interferência das condições de produção em uma dada situação de interação. Tal posicionamento é alinhado com a noção bakhtiniana que considera o gênero do discurso como “formas relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Na próxima seção, analisaremos como a transposição didática do conceito de gênero se efetiva no livro didático de português *Tecendo Linguagem*, 7ª ano por meio de análise do Sumário da referida obra.

### **Análise da transposição didática da noção de gênero do discurso no Sumário do livro de Português da coleção *Tecendo Linguagens*, 7ª ano.**

A coleção “Tecendo Linguagens” (da qual analisarei uma atividade de leitura do livro do 7º ano) foi produzida pelos autores Tânia Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo. Conforme a resenha do GLD, cada volume é organizado em quatro unidades que são divididas em capítulos e subdivididas em seções e subseções. A coleção contempla os quatro eixos que satisfazem o ensino de Língua Portuguesa: leitura, conhecimento linguístico, produção textual e oralidade (BRASIL, 2013).

Segundo o documento, a coleção é organizada com base no princípio organizador “predominantemente por tema”. Os temas trabalhados incluem a vida em sociedade, identidade pessoal, o mundo da ficção, cultura popular, consumo, lusofonia, língua e linguagem, profissão, discriminação e violência, entre outros. Tais temas são tratados em diversos gêneros escritos, como artigos científicos e de opinião, contos, crônicas, charges, histórias em quadrinhos, mangá, poemas, propagandas, reportagens, etc.; em diversos gêneros orais como debate, entrevista, júri simulado e seminário. Podem-se observar, na

coleção, a presença das seguintes esferas ou domínios discursivos: científico, cotidiano, escolar, jornalístico, literário, jurídico, publicitário, etc.; e os seguintes suportes de gêneros: cartazes, internet, jornais, revistas, livros, *outdoor*, panfleto, televisão, etc.

O GLD ainda explicita que a coleção privilegia o trabalho com a leitura, relacionando o contexto escolar às práticas sociais, de maneira que se possibilite alcançar os três níveis de compreensão: o objetivo, o inferencial e o avaliativo. Além disso, a coleção, afirma o GLD, contempla textos multimodais e característicos das novas mídias. Nela, as atividades são conduzidas a partir da estrutura dos gêneros e suas funções comunicativas.

Segundo o GLD, a produção escrita tem como fundamento a progressão curricular, pois visa adotar uma variedade tipológica (narrativa, expositiva, descritiva, e argumentativa) por meio dos gêneros, em cada ano de escolaridade. Dessa forma, o documento explicita que a leitura dos gêneros estudados em cada capítulo busca estabelecer uma relação com a proposta de produção textual. Além disso, as atividades de escrita contemplam questões de autoria, de transcrição e reconto, de orientações para planejamento, avaliação e reescrita.

Nosso objeto de análise é o Sumário do livro didático em questão destinado ao Ensino Fundamental. O Sumário foi escolhido por compreendermos que a organização dos gêneros nele representados revela os critérios adotados pelos autores para agrupar ou não os gêneros discursivos. Além disso, ele apresenta o aspecto que está sendo considerado mais importante para o funcionamento dos gêneros. Nessa análise levaremos em consideração, a relação entre o tema das unidades e dos capítulos em que os gêneros foram incluídos. Por isso, as unidades serão consideradas como categorias e os capítulos como agrupamentos, já que os gêneros os constituem.

Em *Tecendo Linguagens* (2012), cada capítulo, cujo texto mantém relação temática com a unidade na qual está inserido, apresenta uma diversidade de gêneros. Foram descartados os subtítulos por uma questão de espaço. Vejamos, no Quadro 2 abaixo, um esquema da organização e dos agrupamentos dos gêneros nesta obra presente no sumário:

Quadro 2 – Agrupamentos dos Gêneros segundo a coleção *Tecendo Linguagens*

<b>UNIDADE 1 – LIGADO NA ERA DA COMUNICAÇÃO</b>	<b>GÊNEROS</b>
CAPÍTULO 1 - COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES LINGUAGENS	1. <b>Crônica (7)</b> 2. <b>Crônica (7)</b> 3. Bilhetes 4. Tela 5. Chat
CAPÍTULO 2 - TROCANDO EMOÇÕES E IMPRESSÕES PESSOAIS	6. Histórias em quadrinhos 7. Romance 8. <b>Carta pessoal (1)</b> 9. <b>Carta pessoal (1)</b> 10. Diário
<b>UNIDADE 2 – ENTRENIMENTO É COISA SÉRIA</b>	
CAPÍTULO 1 – TROCANDO PASSES	11. <b>Notícia (5)</b> 12. <b>Notícia</b> 13. <b>Artigo de opinião (4)</b> 14. Narração de jogo de futebol 15. <b>Conto (8)</b> 16. <b>Poema (3)</b>
CAPÍTULO 2. A IMAGINAÇÃO EM CENA	17. <b>Texto dramático (2)</b> 18. Trabalho escolar 19. Trecho de catálogo 20. Auto de natal
<b>UNIDADE 3 – LER É UMA VIAGEM</b>	

CAPÍTULO 1. O LUGAR DO LIVRO EM MINHA VIDA	<b>21. Depoimento (2)</b> 22. Fotografias <b>23. Conto maravilhoso (8)</b> 24. Capa do livro 25. Resenha 26. Paródia do conto maravilhoso
CAPÍTULO 2. GUERREIROS MITOS E HERÓIS	27. Canção 28. Mito 29. Lenda 30. Romance
<b>UNIDADE 4 - DESVENDANDO FICÇÃO E REALIDADE</b>	
CAPÍTULO 1. HISTÓRIAS PARA FAZER PENSAR E HISTÓRIAS DE ARREPIAR	31. Narrativa de enigma 32. Narrativa de enigma 33. Narrativa de terror
CAPÍTULO 2. LER PARA INFORMAR-SE	<b>34. Propaganda (6)</b> 35. Fotografias 36. Primeira página de jornal <b>37. Notícia (5)</b> <b>38. Reportagem (5)</b>

Fonte: OLIVEIRA et al., 2012.

Analisando os títulos de cada unidade e seus capítulos, é possível verificar as variações nos critérios adotados pelos autores deste livro didático. Na Unidade 1 – “Ligado na era da comunicação” – o Capítulo 1, intitulado “Comunicação em diferentes linguagens” e o Capítulo 2, “Trocando emoções e impressões”, trazem gêneros que parecem utilizar o critério do domínio discursivo, ou seja, se voltam à instância da sociedade ou à esfera da comunicação em que os textos inseridos circulam.

Já a Unidade 2 – “Entretenimento é coisa séria”, cujo Capítulo 1 é intitulado “Trocando passes” e o Capítulo 2, “Imaginação em cena”, trata da temática do futebol, levando em consideração uma diversidade de critérios na categorização e no agrupamento dos gêneros, numa intensidade maior do que na Unidade 1, pois existem critérios distintos e até divergentes entre alguns gêneros. Não fica clara a abordagem teórica adotada pelos autores do livro a respeito da organização dos gêneros. A impressão é que não estão definidos os fatores mais relevantes na sistematização dos gêneros: a tipologia textual, o domínio discursivo ou a capacidade de linguagem.

Na Unidade 3, o autor destinou gêneros que servem para contar histórias e fazem parte da tipologia textual narrar, uma vez que apresentam sua composição voltada para fatos que ocorreram durante um período de tempo. Foram incluídos os gêneros: conto maravilhoso, paródia do conto maravilhoso, depoimento, canção, mito, lenda e romance. Não está evidente a partir de que critério os gêneros fotografia e capa de livro foram incluídos neste capítulo, deixando dúvidas sobre o agrupamento.

Na unidade 4, o que se verifica, ao observar o sumário, é uma clara preferência pela tipologia textual. A unidade se organiza em dois capítulos: o primeiro deles, intitulado “Historias para fazer pensar e histórias de arrepiar”, é formado pela tipologia do narrar; o segundo, “Ler para informar-se”, é composto pelos gêneros: propaganda, fotografias, primeira página de jornal, notícia e reportagem. Se compararmos às outras unidades analisadas, verificamos que esta apresenta um aspecto positivo à categorização e ao agrupamento de gêneros por adotar um único critério em cada capítulo da unidade.

## **Considerações finais**

O que se verificou no Sumário da coleção *Tecendo Linguagens* foi que, embora a proposta tenha por base, mesmo que aparentemente, o domínio discursivo e a tipologia textual, ainda falta regularidade de critérios na escolha das categorias dentro das quais os gêneros são inseridos, criando divisões que ficam confusas, pois separaram textos que se aproximam, mas que aparecem em categorias diferentes, isto é, as categorias e agrupamentos construídos não permitem a compreensão das relações existentes entre eles, especialmente entre gêneros colocados em unidades diferentes.

Portanto, é importante ressaltar que o domínio discursivo ou tipologia textual, escolhidos por Dolz & Schneuwly (2004), não são os mais recorrentes neste livro didático, o qual adota diferentes perspectivas de abordagem, o que torna a organização dos gêneros confusa, levando a crer que ou não existem critérios, ou eles são excludentes, quando, na verdade, o que deveria acontecer é uma inter-relação no processo complexo que é a interação verbal.

## Referências

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 261-305.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014 – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2014.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**, Claudia Gilman (trad.), 3ª ed. Argentina, Aiquej (*Psicología cognitiva y educación*), 1998.

OLIVEIRA, Tania Amaral et al. **Coleção Tecendo Linguagens**. 7º ano, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.



## A PROBLEMÁTICA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: EM PAUTA O ENSINO DE GÊNEROS JORNALÍSTICOS

Bruno de Sousa Figueira<sup>1</sup>

### RESUMO:

Conforme Bakhtin (1953/1997), todas as esferas de atividade humana se valem da utilização da língua. Essa utilização ocorre de modos tão variados quanto são as próprias esferas da atividade humana, que possuem, na sociedade, condições de emergência e finalidade próprias. Por sua vez, os gêneros do discurso nelas produzidos refletem essas condições e finalidades específicas, seja pela temática abordada, pelo estilo verbal empregado, mas, sobretudo, por sua construção composicional. A concepção de *gênero do discurso* bakhtiniana, conforme proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve fundamentar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Todavia, no contexto escolar, a partir de propostas de transposição didática e metodologias que se fundamentam no trabalho com os gêneros em sala de aula, pressupostos constitutivos da teoria proposta por Bakhtin são escamoteados, resultando num tratamento do gênero do discurso apenas por seus aspectos formais. Buscando colocar isso em relevo, a presente comunicação objetiva analisar o modo como são abordados os gêneros do discurso jornalístico que compõem a coleção de livros didáticos do Ensino Fundamental II, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2017, *Para viver juntos*, da Editora SM. Mais especificamente, focalizaremos nossa abordagem no tratamento didático que é dado ao gênero *notícia*. A análise do *corpus* selecionado se dará, fundamentalmente, a partir de um dispositivo de análise proposto por Pêcheux (1983/2002), segundo o qual a análise contempla um batimento pendular entre os momentos de descrição e interpretação do objeto, sem, entretanto, considerar que esses movimentos sejam indiscerníveis.

**Palavras-chave:** Gênero do discurso; transposição didática; gêneros jornalísticos.

## THE PROBLEM OF DIDACTIC TRANSPOSITION: AS A GUIDE TO THE TEACHING OF JOURNALISTIC GENES

### ABSTRACT:

According to Bakhtin (1953/1997), all spheres of human activity rely on the use of language. This use takes place in as varied a way as the very spheres of human activity, which have their own conditions of emergency and purpose in society. On the other hand, the genres of the discourse produced in them reflect these specific conditions and purposes, either by the theme approached, by the verbal style employed, but, mainly, by its compositional construction. The gender conception of the Bakhtinian discourse, as proposed by the National Curriculum Parameters, should substantiate the teaching of Portuguese Language in Brazil. Nevertheless, in the school context, from proposals of didactic transposition and methodologies that are based on the work with the genera in the classroom, assumptions constitutive of the theory proposed by Bakhtin are disguised, resulting in a treatment of the genre of the discourse only by its formal aspects. Seeking to put this in relief, this paper aims to analyze how the genres of journalistic

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

discourse that make up the collection of textbooks of Elementary School II, approved by the National Program of Didactic Book 2017, *Para viver juntos*, by Editora SM. More specifically, we will focus our approach on the didactic treatment that is given to the news genres. The analysis of the selected corpus will take place, mainly, from a device of analysis proposed by Pêcheux (1983/2002), according to which the analysis contemplates a pendular movement between the moments of description and interpretation of the object, without, however, considering that these movements are indiscernible.

**Keywords:** Discourse genre; Didactic transposition; Journalistic genres.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao definir que toda prática de ensino deve promover que o estudante saiba empregar os diferentes gêneros do discurso existentes, visto que os textos se organizam em gêneros, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs fundamentam-se no pressuposto de Bakhtin, segundo o qual falamos por meio de determinados gêneros do discurso, em outras palavras,

todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Sob esse ponto de vista, o estudante, ao utilizar-se dos gêneros, deverá dominar o funcionamento da linguagem em situações de comunicação. No entanto, para que este domínio aconteça de fato, é preciso que o aprendiz perceba as diversas maneiras de composição do gênero, as quais são planejadas de acordo com a função social e com os propósitos comunicativos, em que, por um lado, estabelecem restrições linguísticas e estruturais, mas, por outro lado, permitem criatividade e variação, visto que, em síntese:

os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Mais especificamente, os PCNs preconizam ainda, a partir dos pressupostos de Bakhtin (1997), que todos os gêneros devem ser vistos como objetos de ensino e devem ser abordados levando-se em conta os três elementos que os caracterizam: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. O conteúdo temático refere-se ao que é dito em uma interação verbal, isto é, o tema. E é por ter o que dizer, considerando intenções, finalidades, os conhecimentos que o interlocutor possa ter sobre o tema, a posição social que ocupam os interlocutores da interlocução, o tipo de suporte comunicativo, entre outros fatores, que a estrutura e o estilo são determinados. Por consequência, a construção composicional é a forma, a estrutura de um texto; e o estilo refere-se aos recursos linguísticos-discursivos empregados. Conforme Bakhtin (1997, p. 279),

estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Nesse sentido, pois, embora a concepção de gênero do discurso bakhtiniana deva, conforme proposta dos PCNs, fundamentar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, supomos que, no contexto escolar, a partir de propostas de transposição didática e metodologias que se fundamentam no trabalho com os gêneros em sala de aula, pressupostos constitutivos da teoria proposta por Bakhtin são escamoteados, resultando num tratamento do gênero do discurso em que se dissolve, em partes independentes, os três aspectos que o caracterizam, desconsiderando-os como imbricados e constitutivos do gênero.

Buscando colocar isso em relevo, focalizaremos, na análise a seguir, o tratamento didático que é dado ao gênero *notícia* no livro do 6º ano da coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2017 - PNLD, *Para viver juntos*, da Editora SM, sob a autoria dos professores Cibélie Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares

## 2. UMA ANÁLISE

Iniciamos a nossa análise transcrevendo o texto de apresentação da coleção, em que os autores buscam se alinhar à proposta bakhtiniana:

Todos os dias, participamos de práticas sociais que são mediadas pela linguagem. Ao ler e-mails, jornais, revistas, propagandas, rótulos de produtos, manuais de instrução, livros, gibis; ao ouvir programas de rádio e televisão, debates políticos; ao conversar com amigos; enfim, em diferentes situações, entramos em contato com múltiplas linguagens e discursos.

A linguagem é também a ferramenta com a qual expressamos sentimentos, descobertas, queixar, dúvidas e certezas. Se você reparar bem, vai perceber que mesmo nossos mais silenciosos e secretos pensamentos só podem ser formulados porque contamos com esse incrível aparato.

Nesta coleção, você lerá e produzirá textos de diferentes gêneros que circulam em diversas esferas sociais. Dessa forma, entrará em contato com um rico universo e poderá expor suas ideias, criar, emocionar-se, argumentar nas mais diversas situações.

Ao término desta jornada que vamos percorrer juntos, esperamos que você descubra as possibilidades oferecidas pelo estudo da Língua Portuguesa. Assim, você poderá ampliar a sua participação no mundo como pessoa mais autônoma, crítica e autora de sua história. (COSTA, MARCHETTI, SOARES, 2015, p. 3).

Ainda que a proposta da coleção busca filiar-se ao pressuposto bakhtiniano de gênero, consideramos que esta seja, em determinadas seções do livro, diluídas no aspecto mais estrutural do gênero ou dispõe as questões discursivas mais complexas da esfera de atividade, como as condições de produção e circulação, de forma superficial, sem relacioná-las aos outros aspectos constitutivos do gênero.

Notamos, da mesma forma, que as atividades propostas na coleção centram-se mais em uma interpretação das questões levantadas pelas temáticas que são abordadas por meio dos

gêneros discursivos elencados, do que apresenta de fato as especificidades de cada gênero, resultando em seções padronizadas em cada unidade, que não oferecem variações de acordo com os gêneros de discurso que compõem a coleção, além de concentrar a organização de cada unidade num viés mais textual, de interpretação do conteúdo.

Outro forte indício de que a coleção visa os aspectos dos gêneros de discurso de forma independente, sem uma imbricação, é a ausência de uma caracterização direta de cada um dos gêneros; esta é feita apenas, de forma elementar, por meio de dicas em quadros distribuídos no decorrer das unidades, denominados de “anote”, em que as características dos gêneros em estudo se resumem a esquemas pouco complexos, em que se privilegia a estrutura e embrionários aspectos de linguagem. Enquanto que as questões relativas às condições de produção e circulação ficam a cargo de poucas atividades que dão esse enfoque e às propostas de produção textual, que buscam simular um contexto real de comunicação, mas ainda de forma muito abstrata e artificial.

Antes de demonstrar esses quadros e atividades, porém, apresentaremos uma seção fundamental da coleção, denominada “O gênero”, presente no *manual do professor*, suplemento paradidático em que os autores listam diversas sugestões aos docentes de como trabalhar cada unidade do livro. Esta seção, de certa forma, supre a ausência de uma conceituação mais completa de cada gênero nas unidades da coleção, porém, ainda que haja essa caracterização de modo mais explicativo e direto do que o que se apresenta no corpo do livro didático, ainda é breve e, pela ausência de um trabalho mais aprofundado com os três elementos constitutivos de um gênero de discurso, isso se reflete em um foco predominantemente de apreensão de informações, reduzido à forma e com a apresentação de poucos aspectos linguísticos e temáticos do gênero estudado.

Vejamos, inicialmente, o que os autores tomam como o gênero *notícia* (vale ressaltar que é utilizado o termo gênero textual, ao invés de gênero de discurso, como ficou corrente na proposta bakhtiniana):

De uma perspectiva dos gêneros textuais, a notícia é o relato sucinto de um fato, que faz parte da esfera jornalística. Trata-se de um **texto informativo**, sem, *a priori*, um posicionamento de quem escreve. O **título** indica a informação principal a ser veiculada na notícia. Muitas vezes, é acompanhada pela **linha-fina (subtítulo)**, um pequeno texto que aparece abaixo do título e complementa o seu sentido. O primeiro parágrafo, denominado **lide**, busca responder a questões como *O quê?*, *Quando?*, *Onde?*, *Por quê?* e, em alguns textos de maior tamanho, *Como?* e *Quem?*. É comum ainda nas notícias de jornais e revistas a presença do **olho**. Segundo o *Manual da Redação da Folha de S. Paulo* (1996), esse é um recurso de edição para anunciar os melhores trechos de textos longos e arejar sua leitura. Esses excertos, geralmente, aparecem no meio da notícia impressa e destacam frases relevantes e sugestivas, chamando a atenção do leitor para o que é relatado no texto. (COSTA, MARCHETTI, SOARES, 2015, p. 362 – grifos dos autores).

Como podemos observar, os termos em destaque referem-se predominantemente à estrutura de uma notícia que, dependendo das condições de produção e circulação, podem variar. Ainda que esse excerto seja apenas um guia ao professor, esse padrão se repete, de alguma maneira, na unidade do livro didático também. Analisaremos a seguir como o gênero notícia é trabalhado na unidade “A notícia” no livro do 6º ano.

Esta unidade, dividida em dois capítulos, assim como as demais, se organiza em torno de um gênero único, com um texto não verbal de abertura e algumas questões que são sugeridas que sejam discutidas oralmente, numa seção nomeada como “Converse com os colegas”. No

caso da unidade sobre a notícia, há uma fotografia que mostra o registro de uma intervenção urbana chamada “Entre Saltos”, realizada em São Paulo, no ano de 2014. Consideramos que a atividade busca instigar os estudantes a falarem sobre notícias a partir de seus conhecimentos prévios e de já delinear algumas características desse gênero. Porém, a atividade prioriza aspectos formais do gênero, de interpretação de texto, além da exposição de informações a respeito da fotografia. Vejamos:

#### **Questão 4**

*A fotografia apresentada foi feita na praça Roosevelt, localizada na região central da cidade de São Paulo. Essa praça é conhecida por ser um espaço cultural*

#### **Questão 5**

*As fotografias que ilustram as notícias costumam vir acompanhadas de um texto de um texto bem curto chamado legenda. Crie uma legenda que explique o que as pessoas retratadas no primeiro plano da fotografia estão realizando.*

#### **Questão 6**

*Todas as notícias publicadas nos jornais têm um título, que deve ser escrito com a menor quantidade possível de palavras, ser bem claro, atrair a atenção imediata do leitor e instigá-lo a ler o texto da notícia. Que título você daria para uma notícia relacionada a essa fotografia.*

Ainda nesta seção da unidade, os autores enunciam qual é o conteúdo que a contempla. Sobre o gênero, os seguintes itens são elencados: “características principais da notícia” e “estrutura da notícia”, o que pode indiciar, mais uma vez, em uma abordagem mais elementar e em torno da forma do gênero de discurso.

Posteriormente, o capítulo apresenta a seguinte notícia para ser estudada: “Animais órfãos adotam brinquedos para simular aconchego de mãe”, em que se informa sobre uma nova estratégia do Centro de Triagem de Animais Silvestres (Cetas), do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (Ibama), que consiste em usar bichos de pelúcia para simular o aconchego materno necessário à sobrevivência dos animais órfãos recebidos por esse centro em Manaus (AM).

Na seção *Estudo do texto*, há no primeiro item, *Para entender o texto*, 6 questões de interpretação de texto, que focam primordialmente no tema abordado pela notícia. Vejamos alguns exemplos:

#### **Questão 1**

*Qual é o principal fato que a notícia relata?*

#### **Questão 2**

*As hipóteses levantadas antes da leitura do texto se confirmaram?*

#### **Questão 4:**

*Na notícia, há falas da bióloga Natália Lima, do Ibama.*

- a) *Reproduza no caderno duas dessas falas.*
- b) *Por que há a inserção dessas falas na notícia?*

Além disso, entre as questões, há os quadros denominados *anote*, aos quais nos referimos anteriormente, em que há dicas e informações sobre o gênero em estudo, relacionando-as às atividades propostas. Vejamos:

#### **Quadro 1**

*O uso de declarações de pessoas relacionadas aos fatos relatados dá maior credibilidade à notícia. As declarações são marcadas pelas aspas, para diferenciar a fala da pessoa em relação ao texto principal.*

#### **Quadro 2**

*A notícia relata um fato ocorrido na realidade. O uso de numerais e o de indicação de lugares são recursos que conferem veracidade ao relato.*

Podemos observar que, nos primeiros quadros há informações da estrutura composicional e do estilo verbal do gênero notícia, funcionando como dicas de escrita. Primeiro, sobre o uso de declarações de pessoas relacionadas ao fato relatado na notícia como um recurso de credibilidade e o segundo, em que se diz que o uso de números e o de indicações de lugares conferem veracidade ao que é relatado na notícia.

Na sequência, os estudantes lidam com uma seção de atividades denominada *Estrutura da notícia*, em que se apresentam 4 questões que exploram os aspectos mais formais do gênero, como: o título, as fotografias e as legendas que acompanham as notícias. Porém, ainda podemos perceber que questões de interpretação são postas mais uma vez. Vejamos alguns exemplos:

#### **Questão 1**

*Um dos recursos da notícia para chamar a atenção do leitor é o emprego de um título atrativo. Releia o título da notícia: **Animais órfãos adotam brinquedos para simular aconchego de mãe.***

- a) *Qual leitor tem interesse em ler essa notícia?*
- b) *O que chama a atenção do leitor nesse título?*

#### **Questão 2**

*Normalmente, as fotografias que ilustram as notícias vêm acompanhadas de uma frase curta, chamada legenda.*

- a) *Qual é a legenda da primeira fotografia da notícia lida?*
- b) *Para que serve essa legenda da notícia?*

Já na questão 4, são apresentadas perguntas que, segundo os autores, toda notícia deve buscar responder, são elas: *o que aconteceu?*, *com quem aconteceu?*, *onde aconteceu?*, *quando aconteceu?*, *como aconteceu?* *por que aconteceu?* A estrutura apresentada nesta questão e nas demais pode indiciar em um esquema muito engessado do que seria uma notícia, cuja estrutura composicional, nesse caso, é totalmente preterida. O mesmo ocorre com os quadros explicativos sobre o gênero que são expostos nesta seção. Vejamos:

#### **Quadro 1**

*A função do **título** é chamar a atenção do leitor para o fato que será relatado. O título não traz todas as informações da notícia, mas um aspecto especial dela para atrair o leitor.*

## **Quadro 2**

*Geralmente as notícias apresentam fotografias que ilustram o fato relatado. Essa imagem costuma ter uma **legenda**, um texto curto que **descreve a imagem e complementa** as informações sobre os fatos. A legenda deve ser atrativa e chamar a atenção do leitor para a notícia.*

A unidade conta ainda com uma seção de atividades denominada *O contexto de produção*, em que se delineia uma proximidade entre o gênero estudado e os diversos contextos que podem constituirlos. Porém, como poderemos observar, o trabalho com as condições de produção não é construído simultaneamente aos outros aspectos constitutivos do gênero, resultando numa abordagem que apenas tangencia a proposta bakhtiniana e ainda muito ancorada numa interpretação textual.

As 4 questões desse item se dividem em perguntas a respeito das seções existentes em um jornal específico, reflexões sobre quais notícias podem ser encontradas em diferentes seções, a apresentação de recursos que só são possíveis em um jornal *on-line* etc. Vejamos nos exemplos a seguir:

### **Questão 1**

*A notícia lida foi extraída do jornal on-line A crítica. Observe ao lado a página em que o texto foi publicado.*

- a) *Na parte superior, logo após o nome do jornal, há uma linha com as palavras “Notícias”, “Manaus”, “Amazônia”, entre outras. A que elas se referem?*
- b) *A palavra buzz, de origem inglesa, significa cochicho, rumor, burburinho. Levante hipóteses: as notícias dessa seção do jornal abordam o quê?*

### **Questão 2**

*Observe a seguir o topo da página de duas seções do jornal on-line A crítica: “Amazônia” e “Craque”.*

- a) *Quais notícias o leitor encontrará se acessar a seção “Amazônia”? E a seção “Craque”?*
- b) *Leia as palavras da linha iniciada com Em destaque da seção “Amazônia”. A que elas se referem?*
- c) *Compare as palavras da linha iniciada com Em destaque das duas seções. Elas são iguais ou diferentes? O que isso indica?*
- d) *A única palavra que se repete nas duas seções é Últimas. Quais notícias você acha se são agrupadas nesse item?*

### **Questão 4**

*Os jornais on-line têm um outro recurso para os leitores: os hyperlinks, que permitem a ligação do conteúdo de uma página a outros conteúdos.*

- a) *Quais hyperlinks é possível identificar na página da notícia lida?*
- b) *Os títulos abaixo de “Relacionados” se remetem a quais conteúdos?*

Além do que é exposto nas questões, o quadro *Anote* busca explicitar diversos meios de circulação de notícias e possíveis assuntos que elas podem tratar; no entanto, esse quadro é muito amplo e, para um aluno que ainda não teve nenhum contato com gêneros da esfera jornalística, visto que é o primeiro gênero jornalístico apresentado nesta coleção, pode indiciar em uma informação ainda muito primária. Vejamos:

### **Quadro 1**

*A notícia circula em vários tipos de jornal, nos meios impresso e digital. Os jornais impressos de grande circulação e os portais on-line de notícias divulgam fatos de interesse coletivo, como os acontecimentos das cidades, fatos de interesse coletivo, como os acontecimentos de cidades, fatos internacionais, políticos, culturais, econômicos e atualidades em geral. Podem estar voltados para diferentes tipos de público, de diferentes classes sociais e graus de escolaridade.*

Consideramos que, para uma abordagem inicial da noção de gêneros jornalísticos, exista um momento em que se reflita sobre diversos públicos de jornais e revistas distintos, nos diferentes cadernos, na organização desses veículos de comunicação, na sua função social, nos posicionamentos discursivos e na própria variação do gênero notícia a depender de suas condições de produção. No entanto, como pudemos observar, essa discussão inicial é reduzida à uma visão muito ampla e tradicional do que é um jornal.

Ainda há na unidade uma seção de com 5 atividades denominada *A linguagem do texto*, em que destacamos exercícios e quadros explicativos que informam quais verbos e tempos verbais são mais usuais nas notícias, além de como deve ser composto um título de uma notícia, o que pode indiciar numa visão muito cristalizada do gênero, numa perspectiva de notícia mais tradicional. Podemos observar a seguir:

### **Questão 1**

*Releia o título da notícia: **Animais órfãos adotam brinquedos para simular aconchego de mãe.***

- a) *O verbo destacado está em que tempo?*
- b) *Por que esse tempo verbal foi empregado no título?*

### **Questão 2**

*Os títulos de notícias, em geral, omitem artigos.*

- a) *Reescreva o título da notícia lida acrescentando artigos.*
- b) *Por que há omissão de artigos nos títulos de notícias?*



#### **Questão 4**

*Por que, em geral, são empregados verbos conjugados na terceira pessoa nas notícias?*

#### **Quadro 1**

*O título da notícia costuma apresentar verbos no tempo presente. No texto principal, o tempo verbal pode alternar de acordo com os fatos relatados.*

A unidade conta ainda com uma seção em que há uma proposta de produção textual, que reitera muitas questões tradicionais e engessadas que são apresentadas a respeito do gênero *notícias*. Inicialmente, simula-se uma situação na tentativa de ancorá-la em um contexto próximo ao real, mas que, supomos, não alcança tal objetivo. O aluno deve se imaginar como um jornalista que tem que escrever uma notícia a ser publicada no jornal de seu bairro, com uma ideia motivadora inicial retratada por meio de uma imagem na qual figura uma mulher com uma máquina fotográfica nas mãos, com a pergunta: “Que fato a fotógrafa está registrando?”.

A seguir, há um plano de elaboração do texto, em que é solicitado ao estudante a observação de fatos que ocorrem em seu bairro. Ainda que o material didático busque criar uma situação que simule a realidade, a orientação de escrita se centra no esquema de caráter mais estrutural que foi delineado durante a unidade: a ideia de um título curto, objetivo e com um verbo no presente; o corpo da notícia buscando responder às perguntas: *O quê?, Quando?, Onde?, Por quê?, Como? e Quem?*; a apresentação de uma imagem com legenda e o uso de recursos que transmitam credibilidade ao fato relatado. Essas questões são reforçadas ainda no item *Avaliação e reescrita do texto*, em que são feitas diversas perguntas que buscam avaliar se a notícia produzida está no “padrão” (segundo o livro didático) do gênero:

#### **Questão 1**

*Releia sua notícia e verifique cada um dos itens a seguir.*

- a) *O título de sua notícia é curto e objetivo?*
- b) *O assunto escolhido é atual e interessa ao público leitor?*
- c) *Ela responde o quê, quem, onde, quando, como e por quê?*
- d) *O tempo verbal utilizado está adequado ao gênero textual notícia?*
- e) *Você usou recursos para dar objetividade à sua notícia (terceira pessoa, indicação dos lugares e do tempo em que ocorreram os fatos, fala de entrevistados)?*

### **3. BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos supor que a unidade sobre a notícia, presente no livro do 6º ano da coleção *Para viver juntos*, busca equilibrar os três elementos de um gênero: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, mas, ao mesmo tempo, foca majoritariamente nos aspectos mais cristalizados e tradicionais do gênero.

Ademais, os três aspectos mencionados na proposta bakhtiniana, preconizada nos PCNs, são postos na coleção apenas como decorrentes da finalidade do gênero, não havendo no

trabalho desenvolvido uma inter-relação entre eles, isto é, cada um desses aspectos não é abordado, portanto, como constitutivo do gênero, mas como parte dele somente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, Cibeli; MARCHETTI, Greta.; SOARES, Jairo. *Para viver juntos: português, 6º ano*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, São Paulo: Pontes. 2002.

## A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE GÊNEROS DO DISCURSO NA ESCOLA: APONTAMENTOS

Manuel Veronez\*

**Resumo:** Esse trabalho tem o objetivo de analisar como o livro didático aborda, de um modo geral, a problemática do gênero dos discursos em suas atividades de leitura, sobretudo os gêneros literários. Nossa hipótese é que o material didático usado nas escolas, em sua quase maioria dos casos, dedica-se somente às questões de estruturação e/ou às problemáticas específicas do texto, escamoteando os processos de condições de produção dos gêneros trabalhados. A partir da demonstração dessa hipótese, pretendemos, em seguida, apresentar uma possível atividade didática de leitura de texto que coloque no centro a problemática das condições de produção dos textos trabalhados.

**Palavras-chave:** Gênero do discurso; Análise do Discurso; Dominique Maingueneau; Ensino.

**Abstract:** This work aims to analyze how the textbook covers, in general, the issue of gender speeches in their reading activities, especially the literary genres. Our hypothesis is that the teaching materials used in schools, in almost most cases, dedicated only to structuring issues and / or the specific text of the problem, concealing the processes of production conditions of genres worked. From the demonstration of this hypothesis, we plan, then present a possible didactic activity of reading text that puts in the center the issue of conditions of production of texts worked.

**Keywords:** Speech gender; Speech analysis; Dominique Maingueneau; Teaching.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, a escola precisa organizar atividades que desenvolvam no aluno o domínio da expressão oral e escrita nas várias situações de uso público da linguagem, devendo, pois, levar em conta a situação de produção social e material do texto, bem como selecionar os gêneros do discurso adequados para a produção do texto, operando nas dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Os PCNs se apoiam nas proposições de Bakhtin, cuja noção de gênero implica a heterogeneidade. Nessa perspectiva da heterogeneidade, Dominique Maingueneau (2008) também propõe uma relevante abordagem sobre gênero do discurso (que dialoga, em alguma medida, com a proposta de Bakhtin). Nesta comunicação, partirei da concepção de Dominique Maingueneau (2008), que conceitua gêneros de discurso como dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio históricas estão presentes. Assim, os

\* Mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutorando em Estudos Linguísticos – PPGEL/ILEEL (bolsista CAPES) da UFU. Universidade Federal de Uberlândia. [junexblacklabel@hotmail.com](mailto:junexblacklabel@hotmail.com).

gêneros de discurso pertencem a diversos tipos de discurso associados a vastos setores de atividade social. Para o autor, podemos dividir os gêneros de discurso tomando por invariantes o setor de atividade, o lugar institucional, o estatuto dos parceiros, o posicionamento, uma polêmica em um campo.

Com base nessas postulações, pretendemos, nesta comunicação, analisar como, de um modo geral, o livro didático aborda a problemática do gênero dos discursos em suas atividades de leitura, sobretudo os gêneros literários. Nossa hipótese é que esse material didático, em sua quase maioria dos casos, dedica-se somente às questões de estruturação e/ou às problemáticas específicas do texto, escamoteando os processos de condições de produção dos gêneros trabalhados. A partir da demonstração dessa hipótese, pretendemos, em seguida, apresentar uma possível atividade didática de leitura de texto que coloque no centro a problemática das condições de produção dos textos.

O material didático selecionado para esta apresentação é uma edição reformulada e ampliada da editora Ática, para o Ensino Médio e Pré-Vestibular, intitulado “Literatura Brasileira”, com um capítulo especial sobre literatura portuguesa, 17ª edição e 5ª impressão (livro do professor). Os autores do material didático são Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura.

Para submeter a análise proposta, faço um recorte desse material didático, selecionando o capítulo 15 do material didático, intitulado “Modernismo: primeira fase” (p.252). O capítulo inicia abordando as correntes literárias de vanguarda da Europa que surgiram na época e influenciaram o modernismo no Brasil: futurismo, cubismo, dadaísmo e surrealismo. Já o modernismo, especificamente, é destacado pelo seu estilo na prosa e na poesia, pela Semana de Arte Moderna, pelas revistas e pelos manifestos. Contudo, é em um exercício da página 265, em especial, que me dedicarei na análise. O exercício se chama, inicialmente, “Texto para análise”, em que apresenta uma breve biografia de Manuel Bandeira e um poema célebre seu: “Vou-me embora pra Pasárgada”.

A biografia e o poema são, respectivamente, os seguintes:

Esse nome de Pasárgada, que significava “campo dos persas” ou “tesouro dos persas”, suscitou na minha imaginação uma paisagem fabulosa, um país de delícias... Mais de vinte anos depois, quando eu morava só na minha casa da Rua do Curvelo, num momento de fundo desânimo, da mais aguda sensação de tudo o que eu não tinha feito na minha vida por motivo da doença, saltou-me súbito do subconsciente um grito estapafúrdio: Vou-me embora pra Pasárgada. Senti [...] a primeira célula de um poema. (Não há referência bibliográfica desse trecho apresentado no material).

Vou-me Embora pra Pasárgada

Manuel Bandeira

Vou-me embora pra Pasárgada  
Lá sou amigo do rei  
Lá tenho a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei  
Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada  
Aqui eu não sou feliz  
Lá a existência é uma aventura  
De tal modo inconseqüente  
Que Joana a Louca de Espanha  
Rainha e falsa demente  
Vem a ser contraparente  
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica  
Andarei de bicicleta  
Montarei em burro brabo  
Subirei no pau-de-sebo  
Tomarei banhos de mar!  
E quando estiver cansado  
Deito na beira do rio  
Mando chamar a mãe-d'água  
Pra me contar as histórias  
Que no tempo de eu menino  
Rosa vinha me contar  
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo  
É outra civilização  
Tem um processo seguro  
De impedir a concepção  
Tem telefone automático  
Tem alcalóide à vontade  
Tem prostitutas bonitas  
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste  
Mas triste de não ter jeito  
Quando de noite me der  
Vontade de me matar  
— Lá sou amigo do rei —  
Terei a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei  
Vou-me embora pra Pasárgada.

BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro, Aguilar, 1967. P.264-5.

Após a apresentação dos dois textos, o exercício passa a se chamar “Estudo do texto” e apresenta as seguintes questões: 1) Levando em conta a informação que precede o poema e a

biografia de Bandeira, qual é o significado de Pasárgada para o eu-lírico?; 2) Em que outro momento da literatura brasileira já havia aparecido esse tipo de evasão da realidade?; 3) Identifique os espaços indicados pelos advérbios *lá* e *aqui*.; 4) Na terceira estrofe são enumeradas ações bastante corriqueiras. Por que elas assumem tanta importância para o poeta?; 5) Em Pasárgada, predominam as satisfações materiais ou espirituais? 6) “Lá sou amigo do rei”. Que vantagens existe nessa amizade?

Notamos que essas questões não problematizam as noções de gênero propostas pelos PCNs (apresentados anteriormente), muito menos se filiam às teorias de Bakhtin ou Maingueneau. Não há, nessas questões, o desenvolvimento no aluno do domínio da expressão oral e escrita nas várias situações de uso público da linguagem, pois elas não levam em conta a situação de produção social e material dos dois textos, não havendo a operacionalização das dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Segundo Maingueneau (2008), na obra *Análise de textos de comunicação*, no capítulo 5 “Tipos e gênero de discurso”, na seção 5 “Como conceber um gênero?”, os gêneros de discurso não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado. Os gêneros de discurso são atividades sociais que são submetidas a um critério de êxito e a um conjunto de condições de êxito. Essas condições, para o autor, envolvem elementos de várias ordens, que podem ser operacionalizados, por exemplo, no ensino de gêneros do discurso na escola. Que veremos a seguir.

De acordo com Maingueneau (2008), todo gênero de discurso visa um certo tipo de modificação da situação da qual participa, ou seja, todo gênero de discurso tem uma finalidade reconhecida. Esta finalidade se define, para o autor, quando se responde à questão: “Estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”. Em relação ao nosso exercício do material didático, por exemplo, como proposta de uma possível atividade didática de leitura de texto que coloque no centro a problemática das condições de produção dos textos, poderíamos apresentar a seguinte questão, substituindo as outras do material didático: Qual a finalidade do trecho da biografia apresentada e do poema, ambos de Manuel Bandeira? Eles mantêm laços sociais com quem, querem obter quais objetivos? Eles estão respondendo a quem? Explique. Nota-se que a determinação correta dessa finalidade é indispensável para que o destinatário saiba a título de quê é interpelado e com isso possa ter um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado.

Outro elemento que Maingueneau (2008) aborda é o estatuto de parceiros legítimos. Para ele, nos diferentes gêneros do discurso, já se tem determinados de quem parte a fala e a quem a fala se dirige (em uma relação de direitos e deveres). Além disso, há também uma

relação de saberes (co-enunciadores especializados ou não). No caso do nosso exercício, mais uma questão poderia ser feita nessas condições: Que papel assumem o enunciador e o co-enunciador da biografia? Que papel assumem o enunciador e o co-enunciador do poema? Os co-enunciadores desses dois gêneros de discurso são especializados ou não? Explique.

Um terceiro elemento apresentado por Maingueneau (2008) é o lugar e o momento legítimos. Segundo o autor, todo gênero de discurso implica um certo lugar e um certo momento, sendo algo constitutivo e não uma coerção externa. Entretanto, nada impede de haver transgressões, que podem ser significativas. O autor ressalta que as noções de momento ou de lugar de enunciação exigidas por um gênero de discurso não são evidentes. Já em relação à temporalidade de um gênero do discurso, o autor afirma haver vários eixos: uma periodicidade; uma duração de encadeamento; uma continuidade; e uma duração de validade. Desse modo, retomando o exercício, é possível aferir mais questões que trabalham com as abordagens das condições de produção de um gênero de discurso: Qual é o lugar ou os lugares legítimos dessa biografia e dessa poesia? Esses dois gêneros de discurso se encontram nos mesmos lugares? Qual é a temporalidade dessa biografia e dessa poesia, elas tem um tempo determinado ou não de leitura? Explique.

O suporte material também é um elemento importante trazido por Maingueneau (2008). Para ele, uma modificação do suporte material de um texto modifica radicalmente um gênero de discurso. De acordo com o autor, texto não é um conteúdo a ser transmitido por este ou aquele veículo, pois o texto é inseparável de seu modo de existência material. Assim, em relação ao nosso exercício considerado, podemos fazer mais questões: Qual é o suporte material dos dois textos apresentados aqui: oralidade, rádio, TV, telefone, manuscrito, impresso, salvo na mídia do computador? Se o trecho dessa biografia e esse poema estivessem fora desse livro didático, estando em uma antologia poética ou em uma obra de divulgação de informações, por exemplo, eles ainda seriam os mesmos gêneros de discurso? Explique.

Por fim, o último elemento apresentado por Maingueneau (2008) é a organização textual. Para o autor, todo gênero de discurso está associado a uma certa organização textual. Dominar um gênero de discurso é ter uma consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis. Segundo o autor, esses modos de organização podem ser objeto de uma aprendizagem ou aprendidos por impregnação. Ao lado dos gêneros de organização textual rígida, há outros que são mais flexíveis. Mais uma questão, então, a partir desse elemento, que pode substituir àquelas do livro didático é a seguinte: A biografia e o poema possuem uma organização textual rígida ou flexível? Explique.

Enfim, a partir da análise apresentada, é possível sustentar a hipótese de que esse material didático apresentado e analisado dedica-se somente às questões das problemáticas específicas do texto, quer dizer, a apreensão do conteúdo e o resgate de informações da historiografia literária, escamoteando os processos de condições de produção dos gêneros trabalhados. E a partir das abordagens de Dominique Maingueneau (2008), conseguimos propor uma possível atividade didática de leitura de texto, colocando no centro das questões a problemática das condições de produção dos textos biografia e poesia.

### **Referências**

FARACO, C. E. & MOURA, F. M. *Literatura Brasileira*. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Acesso em: 11 out 2016.



## A PRODUÇÃO DE TEXTO NA UNIVERSIDADE: UM OLHAR A PARTIR DAS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Ilsa do Carmo Vieira Goulart<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente estudo assume por objetivo compreender o processo de produção textual na universidade e de que modo as experiências de leitura se mostram sinalizadas na ação escritora. Para isso, este trabalho realiza uma reflexão teórica, utilizando como *corpus* investigativo as produções de textos de alunos de graduação em Letras, especificamente na disciplina de Tópicos em Língua Portuguesa. Os textos selecionados abordam como temática a narrativa de experiências de leitura. Deste modo, o trabalho toma como base teórica os estudos sobre os usos sociais da escrita de Soares e Street, as discussões sobre produção de texto de Geraldí e a concepção leitura de Barthes. Os resultados desta pesquisa apontam que a produção de texto se mostra um espaço sinalizador de experiências de leitura que perpassaram ações e relações de interlocução social que provocaram sentimentos e emoções no leitor-escritor.

**Palavras-chave:** Produção escrita. Letramento. Experiências de leitura. Formação de leitor.

**Abstract:** The present study takes aim to understand the process of text production at the university and how the experiences of reading are flagged in action writer. For that, this job performs a theoretical reflection, using as investigative productions *corpus* texts of undergraduates in Letras, specifically in the discipline Tópicos em Língua Portuguesa. In this way, the work takes as theoretical basis the studies on the social uses of writing of Soares and Street, discussions about Geraldí text production and reading of Barthes. The results of this research indicate that the production of text shown a space reading experiences flag perpassaram actions and social dialogue relations that provoked feelings and emotions in the reader-writer.

**Keywords:** Written production. Literacy. Reading experiences. Formation of reader.

### 1 Introdução

Diferentes trabalhos e pesquisas acadêmicas inclinam-se para compreender o processo de leitura e de escrita nas diferentes esferas da Educação Básica. Nas últimas décadas, alguns olhares investigativos direcionam-se para os modos de produção escrita no ensino superior, que procuram questionar as relações construídas com prática escritora no processo de formação inicial de docentes, como Lea e Street (1998), Castelhó e Mundó (2013), Marinho (2010), Fischer (2010), Fiad (2011), Simões e Juchum (2014), com a preocupação de forma mais pontuada ao letramento acadêmico.

Destarte, o que se observa é que o processo de produção escrita nas diferentes áreas do ensino superior, enfrenta desafios ímpares, diante de uma esfera de veiculação de textos em diferentes suportes, os sujeitos leitores e escritores convivem com uma multimodalidade textual no contexto social. De acordo com Terra (2013), considerar o letramento como um conjunto de práticas sociais formalmente ligadas ao uso da escrita, sem dúvida, significaria entender também que esse fenômeno detém uma história rica e multifacetada, não linear e cheia de contradições, que envolvem importantes aspectos ainda a serem identificados para a sua melhor compreensão.

<sup>1</sup> Doutora em Educação; professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. E-mail: [ilsa.goulart@ded.ufla.br](mailto:ilsa.goulart@ded.ufla.br).

Partindo desta perspectiva, é que este trabalho procura refletir o processo de produção da escrita a partir de experiências significativas de leitura, com o objetivo compreender o processo de produção textual na universidade e de que modo as experiências de leitura se mostram sinalizadas na ação escritora. Para tanto, este trabalho realiza uma pesquisa qualitativa a partir da análise exploratória, utilizando como *corpus* investigativo as produções de textos de alunos de graduação em Letras, especificamente na disciplina de Tópicos em Língua Portuguesa, durante o período letivo de 2014 e 2015.

O trabalho toma como base teórica os estudos sobre os usos sociais da escrita de Soares (2004, 2009) e Street (2007), da relação entre oralidade e escrita de Marcuschi, as discussões sobre produção de texto de Geraldi (1997) e a concepção leitura de Barthes (2004).

## **2 Práticas de letramento: entre as perspectivas teóricas**

O que os estudos de Soares (2004, 2009) nos mostram é que o conceito de letramento deve ser compreendido como o resultado da apreensão das práticas de leitura e escrita, em que a alfabetização e o letramento sejam compreendidos como processos indissociáveis, mas diferentes em termos de processos cognitivos, visto que ambos possuem certa especificidade.

Neste sentido, ao pensar nos processos de leitura e escrita, Terra (2013) sinaliza para as relações entre escolarização e letramento se deve ao fato de que o vínculo estabelecido entre escolarização traz consigo a noção tanto de alfabetização, ou seja, a aquisição e domínio do sistema de escrita alfabético, quanto o de letramento.

Falar em escolarização parece óbvio para o senso comum falar em alfabetização e letramento, já que se entende que é na escola que se ensina e se aprende a ler e a escrever. Entretanto, para além do senso comum, crescentes evidências têm apontado que letramento e escolarização representam dois fenômenos distintos, cujas relações se ocultam sob considerável imprecisão, complexidade e obscuridade, como nos mostra Soares (2004).

Assim, de acordo com os estudos de Soares (2004), teríamos dois fenômenos distintos que seria o letramento escolar e o letramento social, pertencentes a um movimento maior que é a cultura escrita. Quando a criança ingressa numa instituição escolar, ela se depara com uma cultura escrita diferenciada da qual se relaciona.

A hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria porque experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita, proporcionadas pelo processo de escolarização, acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar.

Ao pontar uma via de orientação para a pesquisa sobre letramento escolar, Rojo (2000, 2001) procura discutir a relação intrínseca entre letramento e escola. Para a autora a instituição escolar pode ser entendida como uma entidade de letramento, visto que nela ocorrem diferentes práticas de letramento, sejam orais ou escritas; seja por meio de textos impressos ou virtuais, devemos admitir a forma composicional de letramento escolar.

Um olhar prospectivo sobre o letramento impõe como indiscutível, em contextos educacionais, a ideia de que letrar ultrapassa a dimensão do código, por isso o grande desafio que se impõe ao letramento escolar, na atualidade, diz respeito à formação de um aluno que esteja preparado para o desafio imposto pelas complexas tecnologias das sociedades contemporâneas que demandam letramentos múltiplos (e multimodais).

As concepções de Brian Street (2007), que também considera que o ato de definir e de nomear é, em si mesmo, um dos aspectos essenciais dos usos do letramento, o que requer uma ação de cautela acerca dos termos escolhidos ao abordar esta temática. Neste sentido, o autor procura apresentar descrições do letramento de forma mais concreta, trazendo para a discussão as práticas de letramento de estudos desenvolvidos em vários países. Assim, Street (2007) considera que existem modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em contextos sociais diversos, o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma forma única e fechada sobre o letramento.

O que Street (2007) nos mostra é que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, a *personhood*. Segundo o autor quaisquer que sejam os modos de usos da leitura e da escrita que venhamos a aprender, eles estarão relacionados a determinadas identidades e expectativas sociais a respeito de modelos de comportamento e papéis que poderão desempenhar nesta sociedade.

Primeiramente, os usos e significados de letramento em diferentes sociedades são semelhantes aos usos e significados do conceito de pessoa. Em segundo lugar, existe frequentemente uma relação fundamental entre os campos ideológicos de personalidade e letramento.

Por isso, o que a representação do que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano, em contextos culturais específicos, é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida. O letramento mesmo é visto como um elemento importante na própria definição de pessoa, na medida em que ser capaz de ler e escrever é pressuposto na caracterização de uma pessoa socialmente competente.

O que os estudos de Street (2007) nos mostram é que letramento está constitutivamente relacionado com a personalidade. De acordo com a análise de uma pesquisa observada por Street (2007), o autor destaca dois letramentos diferentes, o associado com o pronunciamento de sermões e o associado com a redação de cartas, e cada um envolve diferentes aspectos de personalidade e identidade. As cartas pessoais são associadas com afeto situam o indivíduo num sistema socioeconômico de generosidade, sociabilidade e preocupação para com os parentes mais jovens (o que suscita admoestações e aconselhamento moral).

Segundo Street (2007) diferentes letramentos são associados a diferentes personalidades e identidades. Conjuntos semelhantes de associações podem ser vistos nesta cultura, uma vez reconhecida a importância do letramento para tais processos.

Quando frequentamos um curso ou uma instituição educacional, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra, na verdade estamos assumindo ou recusando as identidades associadas a essas práticas.

Isso quer dizer que uma pessoa cumpre diferentes funções na sociedade e, em cada uma, tem determinados usos da linguagem, constituindo-se nos seus letramentos múltiplos. Numa determinada situação de interação comunicativa, pode estar desempenhando o papel de pai, por exemplo; já em outra, exerce o papel de professor, entre tantas atividades exercidas em comunidade. Ao contemplar práticas textuais em contextos variados, Street (2007) procura demonstrar a variedade e complexidade dos letramentos, pois o modelo ideológico considera as relações de poder e de ideologia desses diferentes contextos.

### 3 A complexidade que envolve a compreensão da produção escrita

Compreender a prática de produção escrita requer uma proximidade com a complexidade que envolve as palavras, conforme Goulart (2012), está em perceber que a ação escritora ocorre fora de uma condição de passividade, visto que se constitui num curso de atividades intensas, de um processo ativo de criação e produção, de um pensar e repensar, fazer, refazer e desfazer, de organizar e reorganizar, de idas e vindas do sujeito em interação com a linguagem a ser expressa. Longe de ser considerado como um mito de inspiração inebriante, escrever, conforme Antunes (2005, p.39), “[...] é o resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática afinal”.

O ato de escrever se mostra uma prática interdiscursiva que demarca seu espaço artístico e estético, por aspectos ideológicos, em ao decorrer de uma ação individualizado do escritor, ganha amplitude quando Bakhtin (2003, p.125) descreve que “[...] o que se chama de ‘individualmente criadora’ constitui a expressão do núcleo central sólido e duradouro da orientação social do indivíduo”.

Assim, segundo Bakhtin (2003) o centro de organização de toda a atividade de produção textual não emana do interior dos sujeitos, mas do exterior, decorre do contexto social em que o sujeito está envolvido. Para o autor a enunciação é legítimo produto da interação social, ou seja, escrever torna-se uma ação discursiva e dialógica.

Para Bakhtin (2008), a sustentação vívida da linguagem está na comunicação dialógica dos sujeitos. Por isso sua compreensão deve ocorrer por meio da metalinguística, por ultrapassar os limites da linguística.

Na mesma linha discursiva, Olson (1991) entende que a escrita é, por natureza, uma atividade metalinguística, primeiro por ser uma forma de representação da língua e segundo, pelo fato de que por meio de uma metalinguagem oral pode-se utilizá-la para se referir aos aspectos da escrita. Para o autor, a metalinguagem oral não se resumiria a uma reflexão a partir dos aspectos linguísticos disponíveis no texto, mas “[...] a metalinguagem mais complexa, que é usada para referir-se a língua, parte da qual é compartilhada com a fala e outra parte é especial para a escrita”. (OLSON, 1991, p.279)

Para Olson (1991) inclui conceitos verbais, como saber perguntar, responder, comentar e utilizar conceitos nominais como história, falas, músicas, etc., que tramitam tanto na oralidade quanto na escrita. Assim para o autor, a escrita como uma atividade metalinguística, parte da concepção de que a estrutura verbal se torna objeto do discurso e objeto da própria ação reflexiva.

Na tentativa de compreender a ação escritora, este texto nos move a questionar, assim como Antunes (2005, p.28), “[...]o que é o processo de escrever textos?”. Para responder a esta questão a autora apresenta a compreensão do ato de escrever a partir de alguns pontos conceituais, primeiramente, como “atividade de interação”, de intercâmbio social. Se a escrita se orienta em relação a um interlocutor, ela almeja e se constitui de acordo com o “auditório social”, conforme nos mostra Bakhtin (2003).

Dando sequência Antunes (2005) descreve a escrita como “atividade cooperativa”, em que a ação escritora acontece em conjunto com o leitor no processo de construção de sentidos, que se efetiva a partir de uma “atividade contextualizada”, ou seja, datada em um determinado tempo e espaço.

Antunes (2005) esclarece que a produção escrita não ocorre de forma solta e aleatória, porque se trata de uma “atividade textual”, visto que nos comunicamos por meio de textos, sejam verbais ou não-verbais, o que classifica escrever como uma “atividade orientada”, a partir de uma ideia central, tem-se uma meta que conduz o escritor a um determinado ponto de discussão ou reflexão, sendo uma “atividade intencionalmente

definida”. Para a autora a ação de escrever é uma atividade que envolve, além de especificidades linguísticas, outras, pragmáticas, o que determina as escolhas linguísticas e lexicais, mediante ao fato de ser, uma “atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos”. A escrita em si não é uma atividade isolada, por ser “uma atividade que retoma outros textos”, outros dizeres, torna-se dialógica e, por fim, a autora considera que escrever é uma “atividade em relação de interdependência com a leitura”. Há uma relação de circularidade em que o que se escreve parte de leituras anteriores, parte da ação de se ler o próprio escrito, parte do princípio de que será lido por um dado leitor.

Em proximidade, tem-se o que Barthes (2004) considera como uma “aventura da leitura”: a ação escritora. A leitura se mostra provocadora do desejo de escrever. Ação escritora torna-se desejante pelo leitor, que almeja o desejo de escrever do autor e uma escrita semelhante, na ambição de ser uma escrita amada por outros leitores.

Para Barthes (2004, p.22), o ato de escrever faz-se “[...] o centro do processo da palavra”, entendendo o escritor ao efetuar a ação escritora deve afetar, primeiramente, a si mesmo, isso por que para o autor escrever é “[...] fazer coincidir ação e afeto, é deixar o escritor no interior da escritura”.

A compreensão do ato de escrever parece demandar uma ação reflexiva do sujeito, em atividade interativa e discursiva, como sujeito agente da ação, mas que ao mesmo tempo torna-se seu objeto direto, na composição das palavras é imediatamente afeto por elas compondo e recompondo suas ideias, seus interesses e premissas.

Nesta perspectiva, Geraldi (2007) considera que o ato de escrever numa relação de interlocução, sob o qual traça algumas práticas possíveis, como a “definição de interlocutores”, o pensar na escrita de um texto trata-se de pensar a quem ele se destina; as “razões para se dizer”, que se refere a motivação que impulsiona a ação, os motivos ou o para que se escreve para, deste modo, “ter o que dizer”, que para o autor trata-se da experiência vivenciada pelo sujeito torna-se o ponto de partida para a produção textual, para que a partir dele possa-se ousar as à reflexão de algo mais aprofundado.

#### **4 Quando a leitura se torna tema para a escrita**

Durante os semestres letivos de 2014 e 2015, foram desenvolvidas atividades de produção de narrativas, em forma de relatos de experiência, o que originou o trabalho de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, utilizando como *corpus* investigativo as produções de textos de alunos de graduação em Letras, especificamente, produzidos na disciplina de Tópicos em Língua Portuguesa. A atividade de produção textual teve por finalidade proporcionar um momento de reflexão sobre as atividades de leitura, escrita e reescrita de textos, a partir da prática escritora dos estudantes<sup>2</sup>. Para este estudo foram selecionados excertos dos textos que abordam na narrativa as experiências de leitura.

A atividade de produção escrita parte de uma ação vivenciada, descrita em forma de uma narrativa que se apresenta caracterizada em “relações de interlocução do sujeito” com o ato de ler e em “relações de interlocução entre sujeitos” acompanhadas ou articuladas ao ato de ler.

##### **4.1 Relações de interlocução do sujeito com o ato de ler**

Nas relações de interlocução do sujeito com o ato de ler percebe-se uma escrita delineada a partir demarcações de atitudes e posturas que desencadeiam uma ação leitora. As atitudes levam o sujeito a uma experiência de leitura que se evidencia na escrita:

<sup>2</sup> Para manter a privacidade dos estudantes, optamos por não nomear os textos e classificá-los como T (texto) seguido da numeração, conforme a ordem a serem apresentados.

A entrada da leitura e da escrita em minha vida não foi diferente da maioria das pessoas: pequenos livros, pequenas histórias e uma grande fantasia! Sim, como toda criança que se apaixona pelo mundo da leitura, eu já fui princesa, sereia, animal, super-heroína, fada e por aí vai... Hoje, letrada e em constante aprendizagem, afirmo sem nenhuma dúvida, que a fase mais brilhante da leitura e escrita é essa: quando você aprende. (T-1)

A primeira atitude encontra-se na reflexão do ato de ler, uma ação reflexiva de algo vivenciado que remete o leitor-escritor a um encontro consigo mesmo por meio da escrita. A produção de texto torna-se um espelho que reflete as imagens outrora ofuscadas, espaço de abalroamento em que, segundo Geraldi (1997, p. 166), “[...] o produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado do tecido, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história”.

Me colocaram ali, era castigo, eu errei.  
Me trancaram onde havia prateleiras de mundos – não que eu soubesse disso quando cheguei lá, mas logo eu descobriria – e eu em um momento de tédio fui acariciar esses “porta-mundos”.  
Meus dedos removiam a poeira que havia em cada um deles, e minha melhor amiga, a curiosidade, me convidava a tirar um desses mundos para conhecer, mas não demonstrei tanto interesse.  
Até que o vi...  
Era vinho, letras douradas, um menino magricela com óculos, montado em uma vassoura. Meus olhos perfuraram aquele livro, aquele mundo que estava preso em meus dedos. Algo diferente estava acontecendo.  
Uma palavra “magia”, e a curiosidade não se controlou, se jogou, e me jogou para dentro daquelas páginas. Um mundo novo se fez, e eu não estava mais de castigo, as prateleiras de mundos deram lugar a um mundo único e eu não estava mais trancada. Eu estava livre, livre a viajar por um mundo que já estava pronto, mas que permitia criar, criar momentos, memórias, vidas e sonhos. (T-2)

Neste excerto, também se visualiza a atitude reflexiva da ação leitora, que permite um espaço de introspectivo que inaugura um (re)encontro com o vivido, em que o escritor assume a posição de primeiro leitor do texto, pois para Geraldi (1997, p. 167), a “[...] produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda”. E é esse movimento de leitura a partir da interação, que configura o ato de escrever como processo de interlocução.

#### **4.2 Relações de interlocução entre sujeitos acompanhadas ou articuladas ao ato de ler**

As relações de interlocução entre sujeitos que e acompanham e articulam as ações entre leitores se mostram delineadas por atividades de partilha, de cooperação, de troca, em que “[...] o acesso da escrita é também um acesso a estas estratégias que resultam de relações interlocutivas do passado, de seus objetivos, (razões para dizer) e das imagens de interlocutores com que aqueles que escreveram pretenderam um certo tipo de relação”. (GERALDI, 1997, p.183).

Tem assuntos na vida que nos faz mergulhar no passado como um mergulho num mar desconhecido. Neste caso, não num passado desconhecido, mas num passado que todas as vezes traz boas e novas recordações.

Mamãe há muitos anos atrás já era professora. Ainda é. Eu pequenina já tinha incentivo à leitura por ter livros em minha casa lá no bairro Piteiras. Era uma casa simples e pequena, mas cheia de sabedoria, sabedoria trazida por Catarina, minha mãe que sempre deu aqueles empurrõesinhos para viajar no mundo da leitura e da escrita. (T-3)

A escolha e o modo de organização das de palavras articulam um texto que permite desencadear as emoções vividas, no T-1, as repetições de palavras não são aleatórias, tornam-se uma estratégia de reforço da ação, porque segundo Geraldi (1997) a configuração de uma narrativa não se restringe a um cumprimento de normas, mas pela configuração do que se narra.

Lembro-me como se fosse ontem, da mão que me conduzia para um caminho sem volta. Quando ela me deixou, senti medo, não queria de maneira alguma que me deixasse. Não entendia o porquê de tamanha maldade, era o que eu pensava. Deixar-me ali junto com outras crianças diferentes e que eu nem conhecia, foi tudo muito estranho, mas havia uma pessoa entre elas, era grande (a meus olhos de menina) me abraçou e me colocou ali sentada juntamente com as outras crianças. (T-4)

A primeira experiência com a leitura, que me marcou, foi quando me tornei a primeira aluna do pré-escolar a saber ler. Me lembro que um dia eu estava sentada na escada de entrada da escola lendo um livrinho. Foi quando minha professora chegou atrás de mim e ficou por algum tempo me observando sem eu saber quando me virei e a vi, ela estava em lágrimas, muito emocionada por ver uma aluna tão pequena lendo em tão pouco tempo. (T-5)

As experiências que decorrem de um ambiente escolar, as situações que aparecem descritas nas narrativas provocam uma atividade metalinguística, não tanto fato de que proporcionarem, segundo Geraldi (1997, p. 191), uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos “[...] estas atividades produzem uma linguagem, (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais, o léxico, as estruturas morfológicas e entonacionais”. Mas pelo fato de da metalinguagem incluir “conceitos verbais”, conforme Olson (1991) utilizamos uma reflexão metalinguística, por proporcionar a capacidade de contar, de narrar e de expressar ideias, pensamentos, vivências, o que o autor considera como “recursos para referência aos atos da fala”, tal concepção metalinguísticas é considerada significativa no processo educacional.

Todo dia, no mesmo horário, tínhamos este ritual, sentados à mesa, papai do lado e mamãe da cozinha só observando, atração diária que tinha como público: irmão, avós, cachorro, papagaio, etc. o processo de aprendizagem da leitura foi uma etapa marcante em minha vida, pois diferente da maioria dos meus colegas de classe fui a última a conseguir a ler. Meus pais, principalmente meu pai, faziam de tudo para que eu pudesse finalmente adquirir a leitura. (T-6)

Era mais uma manhã de domingo, do silêncio do dia que estava nascendo, deitava ainda em minha cama esperava o barulho da porta se abrindo, quando meu pai chegava com seu jornal. Pegava minha cobertinha, ia para a sala e ao lado dele pegava minhas páginas favoritas e lá estavam as crônicas do José Simão. Não consigo me lembrar exatamente a idade que me despertou esse interesse em ler, mas não me esqueço desse incentivo que tive por anos. (T-7)

As experiências de leitura vivenciadas em ambiente não escolar parecem ressaltar outro aspecto relevante das relações de interlocução: as relações de afetivas, que parecem também afetar o sujeito-escritor que se torna o centro, o protagonista da produção escrita, conforme Barthes (2004), situam-se num plano de reciprocidade, move-se afetando e ao mesmo tempo afetado pela escritura.

## 5 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo compreender o processo de produção textual na universidade e apresentar de que modo as experiências de leitura se mostram sinalizadas na ação escritora. Deste modo, consideramos que o ato de ler proporciona aos homens a possibilidade de interagir com outros homens por meio da palavra escrita. O leitor, longe de uma recepção marcada pela passividade, é considerado um ser ativo que atribui sentido ao texto a cada leitura realizada. A palavra escrita ganha significado a partir da ação do leitor sobre ela.

A reflexão dos excertos de textos produzidos por estudantes de graduação, nos mostram que é na diversidade de situações vivenciadas que ocorrem relações de interlocução do sujeito com o ato de ler ou entre sujeitos a partir do ato de ler. Estas ações e atuações se mostram significativas no processo de formação do sujeito-leitor e do sujeito-escritor, cooperando com o processo de letramento.

Cada atividade vivenciada pelos sujeitos se constitui uma operação de produção de sentidos, como nos mostra os estudos de Goulemot (2001, p.108), em que a leitura pode ser compreendida como um ato de produção de sentidos, entendendo que se “ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido”, da mesma forma a produção textual constitui-se demarcada pelo processo de produção de sentidos pelo escritor, conforme Geraldi (1997).

Embasados nesta perspectiva teórica, é possível verificar que quando o sujeito-escritor produz também ativa sua capacidade leitora, pois ao ler sua produção está agindo com e sobre o texto como produtor de sentido. Ler é um ato tão produtivo quanto escrever, visto que o texto é recriado, reconstruído pelo leitor. Verifica-se que sempre ocorre transformações e enriquecimentos do texto pelo leitor que, no momento da leitura, está em trabalho intelectual e afetivo, tanto no plano social quanto no plano individual. Nesta exploração oral e/ou escrita está se produzindo outros textos a partir do texto lido. O leitor deve ser encarado como produtor e não como repetidor passivo do que leu.

Portanto, entendemos que é necessário compreender a atividade de produção escrita como esfera de atuação dos conhecimentos do código linguístico, mas também um meio de propiciar a participação crítica, reflexiva e ativa do sujeito-escritor e leitor em seu contexto social, por meio da compreensão e posicionamento argumentativo, nos coloca em proximidade com suas experiências de letramento. O que demanda das instituições escolares, no caso, as de ensino superior, situações em que os estudantes



possam expressar-se por meio da linguagem escrita, como forma de compreensão de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca.

A relação entre a leitura e o contexto social do estudante graduando, nos aproxima da concepção de Paulo Freire (2000) sobre o ato de ler, ao descrever que a precedência da ação leitora das vivências e do mundo que nos cerca, ocorre antes do código, o que se evidencia nas experiências, em que muito antes de se conhecer ou se dominar o código da língua escrita, ocorre uma leitura envolta de relações interlocutivas do sujeito com livro ou entre sujeitos e com tudo que está a sua volta, de maneira diversa e única.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikahailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

BARTHES Roland. **Rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. 4. ed. Tradução Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

FIAD, Raquel Selek. A escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2011. 2ª parte.

FISCHER, Adriana. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. As palavras e seus “mistérios”. **Revista Linha Mestra**, Campinas, n.21, p.402-407, ago./ dez., 2012.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: IEL/MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

OLSON, David R. A escrita como atividade metalinguística. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Editora Ática, 1991. P.267-286.

SIMÕES, Luciene Juliano; JUCHUM, Maristela. A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. SIELP, 2014, Uberlândia. In: **Anais do SIELP**. Vol. 3, n.1, Uberlândia: EDUFE, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/>. Acesso em: 08 set. 2016.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2009. 124 p.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: a escola e a inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001b. p. 51-74.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2007.

TERRA, Márcia Regina. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 29, n.1, p.29-58, 2013.

## A REALIDADE DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: EXPERIÊNCIAS, OBJETIVOS E EXPECTATIVAS

Marília da Silva Freitas<sup>1\*</sup>  
Vânia Carolina Gonçalves Paluma<sup>2\*\*</sup>

**Resumo:** Pensar o ensino de Literatura no nível Fundamental escolar é de extrema importância quando se está em uma sociedade onde existem cada vez menos adeptos à leitura. Os anos escolares que correspondem ao 6º, 7º, 8º e 9º, que precedem o ensino médio, são cruciais para o incentivo e a formação de leitores. Desta forma, o professor se torna responsável por inculcar no estudante, além do conhecimento literário, o prazer pela leitura. Porém, existe uma distância considerável entre o que as Leis de Diretrizes e Bases, os PCNs, as grades curriculares propõem e a realidade de uma sala de aula, as condições da biblioteca, a formação do professor, a importância da disciplina e o interesse do aluno. Assim, este artigo pretende relatar a experiência do professor de literatura no ensino fundamental II, levantar problemáticas a respeito da forma como a disciplina é ministrada nas escolas municipais, em especial escolas da cidade de Uberlândia, além de pensar em objetivos para a formação de leitores de literatura, bem como o que pode ser feito pelo docente para que ele se torne um incentivador e formador de leitores.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura; Ensino fundamental II; Leitura.

**Resumen:** Pensar la enseñanza de Literatura en el nivel Fundamental escolar es de extrema importancia cuando se está en una sociedad donde existen cada vez menos adeptos a la lectura. Los años escolares que corresponden al 6º, 7º, 8º e 9º, que preceden la enseñanza media, son cruciales para el incentivo y la formación de lectores. De esa forma, el profesor se torna responsable por inspirar en el estudiante, además del conocimiento literario, el placer por la lectura. Además, existe una distancia considerable entre lo que las Leyes de Directrices y Bases, los PCNs, las grades curriculares proponen y la realidad de una sala de aula, las condiciones de la biblioteca, la formación del profesor, la importancia de la disciplina y el interés del alumno. Así, ese artículo pretende relatar la experiencia del profesor de literatura en la enseñanza fundamental II, poner en relieve las problemáticas a respecto de la forma como la disciplina es ministrada en las escuelas municipales, en especial, escuelas de la ciudad de Uberlândia, además de pensar en objetivos para la formación de lectores de literatura y lo que puede ser hecho por el docente para que él sea un incentivador y formador de lectores.

**Palabras-clave:** Enseñanza de literatura; Enseñanza fundamental II; Lectura.

### 1. Introdução

A Literatura é uma disciplina obrigatória nas escolas municipais no nível de ensino fundamental da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Partindo-se deste pressuposto, fez-se necessário analisar qual é a importância deste conteúdo curricular sob a perspectiva de

---

<sup>1</sup> Mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal de Uberlândia e Professora de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG. E-mail: marilinha06@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia e Professora na Rede Particular de Ensino. E-mail: carol.paluma@hotmail.com

diversos setores, desde os que propõem o ensino a partir de uma parametrização escolar, passando pelos levantamentos das problemáticas vivenciadas na sala de aula e o que de fato poderia ser realizado para que houvesse uma real mudança na perspectiva do ensino desta matéria.

No âmbito proposicional, de como ensinar a literatura de uma forma aproximada nas escolas, há uma Parametrização dos conteúdos e das abordagens que podem ser realizadas em cada ano escolar. Todavia, é facultado ao professor a escolha de como serão aplicados os assuntos, de acordo com a realidade dos alunos e da escola, bem como também são sugeridas diversas obras que colocam em xeque o que deveria ser condizente com o ensino de cada ciclo seriado do ensino.

Nesta perspectiva serão abordadas dentro das diretrizes Municipais, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs, ademais das questões acima propostas, a importância do ensino de Literatura, que deve levar o aluno a refletir, de forma crítica as situações que o cercam, dentre outras questões analisadas sobre a importância desta disciplina na vida escolar do discente e de sua formação.

Na terceira parte do trabalho serão abordadas como são as experiências dos docentes dentro de uma sala de aula, uma vez que os professores se deparam com diversos empecilhos para ministrar esta disciplina e, paradoxalmente, necessitam instigar no aluno o gosto pela literatura.

Ainda que a aprendizagem de tal conteúdo seja de cunho obrigatório, existem diversos fatores que interferem na consolidação de uma real aprendizagem da Literatura, levando-se em consideração as questões estruturais escolares, no que tange, por exemplo, à biblioteca e sua defasagem em diversos setores e à importância que se é dada a esta disciplina socialmente e um reflexo disto no âmbito escolar.

Pensando em todos os percalços para a instrução desta disciplina são propostos, no último tópico, estratégias de alteração da forma como está sendo ministrado tal conteúdo, de modo que seja condizente com a realidade da estrutura da escola, dos professores e dos próprios alunos.

Faz-se necessário um olhar para essa temática, uma vez que se deve interpretar a importância da Literatura no âmbito escolar na realidade das escolas municipais, compartilhando experiências, e analisando teorias que permeiam a prática do ensino, bem como apresentações de propostas de alteração gradativa que possibilitem um eficaz ensinamento desta disciplina.

## **2. As Diretrizes Municipais para o ensino de Literatura: suas fundamentações, objetivos e reflexões**

A Literatura no Ensino Fundamental II na rede municipal de Uberlândia corresponde a uma disciplina separada da matéria de Língua Portuguesa, abrangendo uma hora aula por semana, do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

O conteúdo curricular abordado segue os parâmetros das diretrizes curriculares municipais, documento este, elaborado por um grupo de professores, com início aproximadamente em 2007, sendo, então reelaborado, revisado e publicado em versão final em 2011.

Nota-se que a necessidade de desvinculação do ensino de literatura da disciplina Língua Portuguesa, foi um requisito observado em todas as etapas da construção das diretrizes municipais, tendo como justificativa, principalmente, a função didático-pedagógica e as políticas públicas.

Para os professores autores a literatura não pode ser proposta, neste âmbito, como uma leitura recreativa, mas, ao contrário, deve ser apresentada como uma disciplina que contém em si reflexões que influenciam na formação dos discentes.

Nestas diretrizes em sua constituição curricular, a literatura não deve ser concebida ou trabalhada apenas como forma de entretenimento. Como por exemplo, um espaço para cantar músicas ou fazer leituras sem objetivo. Tampouco servir como pano de fundo para inserção de projetos extracurriculares que não se identificam com a realidade da comunidade escolar. Além disso, também não pode ser reduzida a promoção de escritores e obras regionais. A constituição desta proposta curricular é para que o ensino de Literatura envolva não só procedimentos didáticos-pedagógicos, mas sobretudo políticas públicas. (UBERLÂNDIA, 2011, p. 98)

Pode-se depreender, neste sentido, que a literatura para os autores das Diretrizes Municipais é um componente fundamental na formação do aluno nos anos do Ensino Fundamental II, considerando que se propõe aqui uma leitura crítica que possibilita aos alunos maior abrangência de conhecimento.

As Diretrizes, ademais disto, propõem que o processo de ensino seja aberto à realidade do professor, bem como à escola, aos livros disponíveis na biblioteca e às condições

subjacentes a este local, sugerindo ementas específicas para cada ano escolar. (UBERLÂNDIA, 2011)

Neste sentido são propostos conteúdos de maneira sequencial visando uma abordagem que promova o aprendizado progressivo do aluno.

No 6º ano, por exemplo, são sugeridas obras clássicas adaptadas da Literatura Brasileira e Universal, a leitura de fábulas e contos maravilhosos, bem como textos que ressaltem as culturas populares da região, mitologia grega, histórias em quadrinhos, crônicas, charges e escritos que possibilitam o desenvolvimento da imaginação do discente.

Já no 7º ano indica-se a leitura dos clássicos da literatura no seu formato original, propõe-se, ainda, a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento através da interpretação de sonetos, crônicas antigas e modernas, clássicos do teatro renascentista, lendas indígenas e africanas, além de charges e cordel.

No 8º ano sugere-se uma análise crítica dos gêneros analisados nos anos anteriores, como por exemplo, a leitura de contos fantásticos nacionais para a abordagem do suspense e também de problemas sociais, leitura interpretativa de poemas modernos, dentre outras leituras que reforçam a crítica social.

O conteúdo que deve ser abordado no 9º ano do Ensino Fundamental II é voltado, principalmente, para uma denúncia e crítica social da realidade do aluno. Para isto devem ser consideradas obras literárias que enfoquem a denúncia social ao longo da história da literatura realizando comparações com outros meios, como a música, a arte, as fotografias, dentre outras manifestações culturais.

Para o ensino de literatura os autores também sugerem 215 obras literárias que devem ser trabalhadas a partir das ementas propostas.

Com isto, pode-se depreender que há uma sequencialidade no ensino desta disciplina com a finalidade de desenvolver no aluno competência crítica e interpretativa concernente ao seu ano escolar, bem como a sua realidade social.

É possível observar que os autores supramencionados se baseiam em teóricos da Educação bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa em que a Literatura está relacionada aos objetivos propostos na aula, tendo como intuito a reflexão interpretativa e a formação do leitor.

E, ao se considerar a formação crítica do discente pela literatura, bem como o avanço gradativo dos textos literários à medida que os estudantes progredem pelos anos escolares, e ainda o uso da literatura como meio para a compreensão da leitura e da escrita, estas diretrizes municipais entram em consonância com o que está sendo proposto pela Nova Base Curricular

Comum do MEC para os anos finais do ensino fundamental, como se pode notar no trecho abaixo, extraído da segunda versão do documento nacional:

Conforme avança na escolaridade, a literatura juvenil passa a dividir espaço com livros da literatura, sem especificações de seu endereçamento, pois é papel da escola criar oportunidades para que os(as) estudantes conheçam também obras consagradas pelo tempo e obras de autores brasileiros e estrangeiros contemporâneos. Esta progressão em direção à ampliação de repertórios está posta nos objetivos de aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental. No 8º e 9º ano, prepara-se, assim, o(a) estudante para o que está por vir no Ensino Médio. Destaca-se ainda, na proposta de letramento literário para essa etapa da escolaridade, a possibilidade de escrita de textos literários, que pode potencializar o interesse pela literatura. Quando criam poemas ou narrativas literárias, os estudantes reconhecem e passam conscientemente a usar recursos expressivos da linguagem, pensar a língua na sua dimensão estética e a compreender as funções da arte da linguagem, o que favorece a ampliação de sua visão de mundo. (BRASIL, 2016, p.330)

Compreender as funções artísticas, e abranger a interpretação de mundo são os objetivos do uso da literatura prescritos na nova base curricular comum, pois desta forma o estudante poderá ter interesse pela arte literária e, conseqüentemente, ampliar os seus conhecimentos de leitura e escrita, por isso tais métodos educacionais elucidados acima, se comparam indiretamente com a fundamentação teórica das diretrizes curriculares municipais.

Desta forma, é possível observar que as Diretrizes Municipais para o ensino de Literatura no ensino Fundamental II das escolas municipais de Uberlândia foram criadas pensando na forma mais comprometida de repassar ao discente os conceitos essenciais da literatura, com fundamentação em uma educação inclusiva e adequada à realidade de cada um, paramentada nos documentos nacionais que regem a organização educacional e em consonância com as expectativas atuais de ensino. É também importante se destacar que os autores estão cientes da necessidade de adequação do ambiente escolar ao ensino de literatura e reconhecem as dificuldades encontradas na prática:

Diante da formulação deste documento é de urgência a mudança no pensar, discutir e problematizar a disciplina no que se refere à carga horária, que é insuficiente para atender as necessidades demandadas pelo planejamento do professor e pela multiplicidade de projetos voltados para o letramento literário. Projetos que o professor é levado a aderir, mesmo quando não está em conformidade com a realidade da escola e que pouco contribuem para a especificidade do conteúdo da disciplina de Literatura.

A valorização da Literatura como componente curricular precisa ser revisada, pois este conteúdo é de necessidade para a formação educacional geral do aluno e pelo seu caráter interdisciplinar. (UBERLÂNDIA, p.98, 2011)

Assim, os professores autores das diretrizes destacam a importância da reformulação dos valores da disciplina no âmbito escolar, reforçam que deve haver uma nova forma de olhar para o ensino de literatura e refletir sobre o espaço de aplicação, a carga horária insuficiente e as demandas da escola, muitas vezes incompatíveis com o planejamento do professor.

Diante do exposto, nota-se o quanto as Diretrizes Municipais para o Ensino de Literatura vão além do simples fato de direcionar competências curriculares, pois propõem uma reflexão acerca da forma de aplicação do conteúdo, da função do docente e do discente e das influências do espaço escolar. Porém, é a experiência das aulas ministradas que determinará a eficiência ou não da aplicação do conteúdo literário na prática escolar.

### **3. Experiência do docente: a prática da disciplina na realidade escolar**

Para que haja excelência no ensino de literatura aos anos finais do ensino fundamental, é necessária uma boa formação do docente e que o mesmo esteja preparado para se adequar às diversas situações do ambiente escolar, como também de condições estruturais adequadas que contribuam para a aprendizagem, mas principalmente para instigar o aluno pela leitura literária.

Existem dificuldades que impedem, pelo menos na maioria das escolas municipais de Uberlândia, o exercício da disciplina Literatura conforme previstos nas Diretrizes Curriculares. Uma delas está na estruturação das bibliotecas das escolas.

Constata-se, primeiramente, que o acervo de algumas está desatualizado, as obras que o compõem, na sua maioria, fazem parte das remessas iniciais de livros adquiridos, outras são doações e quase não há publicações de literatura atual para o público jovem.

O programa utilizado para catalogação dos livros, bem como o registro de empréstimos e devoluções necessita de computador atualizado e acesso à internet para o seu funcionamento, porém, em escolas em que não há acesso à internet e os computadores estão muito velhos, a utilização desta tecnologia fica defasada, dependendo de funcionários credenciados pela prefeitura para manutenção, dificultando a utilização da biblioteca, pois o trabalho se torna manual ou, então, não acontece.

O espaço onde fica instalada a biblioteca, em algumas escolas, não comporta turmas grandes, desta forma, não há como o professor utilizá-lo com todos os alunos juntos, sendo impossibilitado assim, de ministrar aulas no local. Devido ao tamanho reduzido do lugar, não há salas de leituras, mesas suficientes para acomodação dos usuários e espaço para pesquisa.



A formação de pessoal qualificado para trabalhar nas bibliotecas das escolas, também é outro problema que impede o bom funcionamento da mesma e atrapalha o andamento da disciplina. Geralmente, o funcionário responsável pelo local não tem qualificação que atenda às demandas dos professores, estão na função readaptados e trabalham, na maioria das vezes, de forma insatisfatória e insatisfeitos, pois ficam sobrecarregados devido à desorganização deixada por funcionários anteriores, ou então, porque têm que deixar de atender na biblioteca para ficar em salas de aulas, substituindo professores faltosos, quando não há professor eventual suficiente para a demanda.

Outro problema encontrado pelos professores de Literatura é a carga horária reduzida. A disciplina conta com apenas uma hora aula por semana e isto dificulta a leitura de obras mais extensas, o trabalho sequencial de determinados temas, exposições e trabalhos em grupos que demandam mais tempo.

O fato do professor ter contato com o aluno apenas uma vez por semana pode prejudicar a relação entre docente e discente, pois em alguns casos não se cria vínculos e o aluno não dá importância para a aula, ainda mais quando a mesma não vale nota. É possível se observar, que esta relação se dá de forma mais amistosa quando o professor de literatura é o mesmo que ministra as aulas de língua portuguesa.

A falta de incentivo pela leitura por outras instituições além da escola, como por exemplo, a família, e até mesmo de outras áreas do conhecimento, faz com que o docente das aulas de literatura fique sobrecarregado, pois, muitas vezes, fica sozinho no incentivo dos seus alunos, desestimulando os professores a ministrarem a disciplina. A falta de profissionais interessados em lecionar aulas somente de literatura pode ser notada logo no início do ano escolar, no período de distribuição das aulas, em que primeiro se distribuem as aulas de língua portuguesa, ficando as de literatura para completar o cargo de alguém e, até mesmo, turmas sem aulas desta matéria por falta de professores.

Ademais, vários podem ser os fatores prejudiciais às aulas de literatura nas escolas e os mesmos podem variar de acordo com a realidade de cada local, porém eles impedem a valorização da disciplina e o incentivo do aluno como leitor. O caráter impositivo do sistema educacional também é obstáculo na formação de leitores, visto que nenhum aluno gosta de ler por obrigação, porque precisa ou porque o professor exigiu. Desta forma, cabe ao professor pensar em estratégias que supram todas as dificuldades mencionadas, e ainda eliminar a imposição inerente ao sistema escolar, para fazer do espaço das aulas um lugar acolhedor e prazeroso.

#### 4. Estratégias e expectativas

Ao se pensar em como lecionar literatura com foco na formação de leitores, podem surgir vários questionamentos por parte do docente:

- a) Como adequar o conteúdo à carga horária reduzida?
- b) Como se adaptar ao funcionamento da biblioteca?
- c) Qual a melhor maneira de ministrar estas aulas de forma que fique interessante para o aluno?
- d) Como amenizar o caráter impositivo da estrutura educacional?
- e) Como incentivar os alunos a serem leitores de literatura, a lerem por prazer e por gosto?

Tais questões norteiam o professor desta disciplina e ele tem que lidar com elas incessantemente para conseguir ter sucesso em suas aulas. É evidente que as dificuldades de uns não são as mesmas para outros, pois há diferenças situacionais em cada escola e em cada profissional, por isso as estratégias utilizadas podem dar certo para alguns e errado para outros.

Assim, por exemplo, uma das possibilidades para sanar a falta de tempo, ocasionadas pela carga horária reduzida, seria trabalhar em conjunto com outras disciplinas, com isto as aulas poderiam ter continuação e respaldo nas aulas de história e geografia, por exemplo, e focadas em obras de cunho histórico e geográfico da literatura nacional e mundial.

O professor de literatura teria que ter acesso irrestrito à biblioteca, podendo utilizá-la mesmo quando o bibliotecário esteja impossibilitado de atendê-lo, desta forma, haveria mais liberdade no uso deste espaço e isto não prejudicaria o plano de aula traçado pelo docente.

O bibliotecário também poderia desenvolver projetos juntamente com o docente para o incentivo ao uso adequado da biblioteca, aproximando o aluno do lugar e o ensinando a usufruir do acervo conscientemente.

Sair da estrutura de sala de aula poderia ser a forma ideal para sanar as dificuldades estabelecidas pela forma impositiva do ensino. Caberia ao docente de literatura a criatividade em elaborar projetos que levem os alunos para fora do espaço escolar, como por exemplo, a utilização das redes sociais e a criação de grupos de leitura, compartilhamento de resenhas, trechos de livros, entrevistas com autores, adaptações musicais e cinematográficas de obras literárias.

O professor de literatura deve criar meios de incentivar o discente a ler de forma que ele seja recompensado pelo seu progresso, mas que, ao mesmo tempo, reconheça o quanto foi importante para ele a leitura realizada, através de situações não forçadas, ou seja, deixar o

aluno livre para escolher o livro que lhe agrada, ou até mesmo não ler quando não estiver com disposição, assim o aluno naturalmente se envolverá com a atividade quando se sentir à vontade.

Sabe-se que tais propostas mencionadas acima não são fáceis de serem realizadas, ainda mais com os recursos precários encontrados pelo professor, porém o próprio profissional deverá sair das amarras que o prendem ao ensino tradicional, se o seu objetivo for formar leitores.

Observa-se a necessidade constante das mudanças estruturais de ensino, pois o formato didático-pedagógico de aulas não contribui para a formação de leitores literários. Sendo assim, cabe ao profissional ser, antes de tudo, um leitor e em seguida, ser dinâmico, aceitar as divergências, apresentar os vários estilos literários existentes, a fim de “conquistar” uma parcela maior de alunos e proporcionar aulas somente para leitura de obras escolhidas ora pelo professor ora pelo aluno, dependendo da temática abordada.

Espera-se que o ensino da literatura seja, futuramente, visto verdadeiramente como requisito importante para a formação do aluno no âmbito escolar e social. Almeja-se, principalmente, que a relação no espaço escolar se torne mais flexível, em que estudantes não sejam obrigados a ler e naturalmente possam incentivar os seus colegas a se interessarem pela literatura, desta forma, o trabalho do professor se tornaria menos pesado.

## **5. Conclusão**

Após o exposto acima, foi possível analisar as Diretrizes Curriculares Municipais para o ensino de Literatura nos anos finais do ensino fundamental da cidade de Uberlândia, com isto constatou-se que tais instruções foram compostas a fim de estabelecer um ensino de literatura adequado à realidade de cada escola e preocupado com a formação crítica e social do estudante.

Vale a pena também ressaltar que tais orientações são apenas propositivas, não tendo um contexto impositivo de uso nas escolas. Em outras palavras, apresentam-se nelas as parametrizações para que o ensino deste conteúdo não seja tão destoante no espaço educacional.

Apesar das Diretrizes Municipais serem bem elaboradas, para que elas realmente aconteçam é preciso que haja uma mobilização, não somente por parte do professor, mas de toda a comunidade escolar para que esta, de fato, se mobilize para colocar em prática esta ideia.

Diante das proposições supracitadas, faz-se necessário ponderar que a Literatura na cidade de Uberlândia não é uma disciplina fácil de ser trabalhada, uma vez que permeiam neste contexto muitos entraves que dificultam o ensino deste conteúdo de forma eficiente. Todavia, é preciso ressaltar que discussões que abordam esta temática são imprescindíveis para que ocorra uma real mudança na prática de ensino e para que a literatura seja realmente valorizada na sala de aula.

## 6- Referências

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. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 20/10/2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2. ed. Brasília, DF, 2016. 652p. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 20/10/2016

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais.** Uberlândia, 2011.

## A RECLAMAÇÃO: UMA PROPOSTA DE REESCRITA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana de Fátima Batista\*

**Resumo:** Na tentativa de diminuir a dificuldade de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Araguari – MG – Brasil, apresentamos uma proposta para se trabalhar com o gênero carta de reclamação, inserindo-os em práticas de leitura, escrita e reescrita socialmente situadas e ainda utilizando o suporte digital *Facebook* para sua publicação. Nossos objetivos principais foram apresentar uma sugestão para professores e incentivar a escrita, reescrita e leitura das produções. Para tal, levamos em conta as contribuições de estudiosos como Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Barbosa (2005), Barbosa e Rovai (2012) e de Rojo e Barbosa (2015), principalmente. Para eles, toda a comunicação se manifesta por meio de textos, orais ou escritos, portanto, os tópicos de seus trabalhos vão desde a esfera sociocomunicativa, da funcionalidade do texto até as relações de uso que o falante necessita para se comunicar e da necessidade de envolver o produtor em situações concretas de linguagem. Quanto à metodologia, nos identificamos com as características da pesquisa-ação descritas por Souza, Hodgson e Pinheiro (2007) que definem a pesquisa-ação como uma abordagem cujo principal objetivo é investigar o que realmente acontece numa determinada atividade em sala de aula. No desenvolvimento da estrutura proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foram levados em consideração, em todos os módulos propostos pelos autores (2004), os conhecimentos acerca do conteúdo temático, estilo e composição da carta de reclamação. Nossa pesquisa está em fase final de análise de dados e resultados. Nossa pesquisa está em fase final de análise de dados e resultados.

**Palavras-chave:** Reclamação; Reescrita; *Facebook*.

**Resumen:** En un intento de reducir la dificultad de los estudiantes del noveno grado de educación primaria en una escuela pública en Araguari - MG - Brasil, presentamos una propuesta para trabajar con el género queja por inserción en las prácticas de lectura, escritura y reescritura en medios digitales situados socialmente y utilizando *Facebook* para su publicación. Nuestros principales objetivos fueran hacer una sugerencia para los profesores y fomentar la escritura, la lectura y reescritura de las producciones. Para ello, se tienen en cuenta los aportes de estudiosos como Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Dolz y Schneuwly (2004), Barbosa (2005), Barbosa y Rovai (2012) y Rojo y Barbosa (2015), principalmente. Para ellos, toda la comunicación se manifiesta a través de textos, orales o escritos, por lo que los temas de sus obras van desde el ámbito sociocomunicativo, la funcionalidad de texto para el uso de las relaciones que el hablante necesita comunicarse y la necesidad de involucrar al productor en situaciones específicas del lenguaje. En cuanto a la metodología, nos identificamos con la investigación en acción descrita por Souza, Hodgson y Pinheiro (2007) que definen la investigación-acción como un enfoque cuyo objetivo principal es investigar lo que realmente sucede en una determinada actividad en el aula. En el desarrollo de la estructura propuesta por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) se tuvieron en cuenta en todos los módulos propuestos por los autores (2004), el conocimiento del contenido, el estilo y la composición de la carta de queja. Nuestra investigación está en fase final de análisis de datos y resultados.

**Palabras clave:** Queja; Reescritura; *Facebook*.

\* Mestranda em Letras – Profletras – UFU. [julianabatista@iftm.edu.br](mailto:julianabatista@iftm.edu.br)

## 1 Introdução

Com vistas a colaborar para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e, ainda, cumprir uma das reivindicações do Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras – que é formular proposta didática, jogo, material didático, dentre outros, que possa ser útil para professores do Ensino Fundamental, é que desenvolvemos nossa pesquisa. Formulamos uma sequência didática Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) e realizamos sua aplicação na tentativa de se trabalhar o gênero carta de reclamação com alunos do 9º ano em escola pública na cidade de Araguari-MG, foi imprescindível, para tal, envolvê-los em práticas de leitura e escrita significativas e utilizar, ainda, a rede social *Facebook* para interação e envio das cartas.

Para o fim descrito, nos embasamos na concepção bakhtiniana de gêneros, através da obra de Bakhtin (2011), no método do sociointeracionismo discursivo de Bronkard (1999), e também nas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que, se valendo das sequências didáticas, levantaram propostas satisfatórias para o ensino e a pesquisa de gêneros orais e escritos. A adoção desse percurso teórico- metodológico se justifica se considerarmos que intencionamos aprimorar o desenvolvimento da competência discursiva do estudante e estimular sua participação ativa na sociedade da qual ele é membro. Desse modo, é esperado que, por meio do uso consciente da linguagem, seja possibilitado aos aprendizes um posicionamento crítico diante dessa sociedade.

De acordo com Bezerra (2002), o gênero carta pode abranger um grande leque de discussões acerca de sua aplicabilidade no cotidiano. Ainda, segundo a autora, os diferentes tipos de carta são subgêneros do gênero maior carta, que tem funções comunicativas variadas, embora apresentem uma estrutura semelhante: “[...] todos (os subgêneros) têm algo em comum – sua estrutura básica: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida”. (BEZERRA, 2002, p. 227).

A carta de reclamação é um gênero predominantemente argumentativo, que tem por finalidade reivindicar o que se considera como um direito que o cidadão tem de defender um ponto de vista, devidamente fundamentado, sobre o objeto de contestação. É, em geral, um texto formal que exige uma exposição clara daquilo que se reclama e deve estabelecer raciocínios lógicos para convencer o interlocutor das razões nela expostas. É caracterizado como um texto utilitário ou normativo, que pode se realizar por meio da carta tradicional, de *e-mail*, de fax, de telegrama, de cartão ou até mesmo em redes sociais, que ultimamente, por serem consideradas mais atraentes, práticas e dinâmicas do que os outros meios de comunicação, têm conquistado o público para as mais diversificadas atividades sociais.

Considerando como critérios de escolha do gênero carta de reclamação o interesse dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental por reclamações, mesmo as mais informais, que os levam a se posicionarem como moradores do bairro; a inserção da carta de reclamação na proposta provisória de agrupamento de gêneros realizada por Schneuwly (2004); e o fato de esse ser um gênero que transita, com versatilidade, por várias esferas da sociedade, propomos uma forma de trabalhá-lo em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de Minas Gerais. Para isso, indicamos um processo de recepção, produção, reescrita e publicação desse gênero em rede social, mais especificamente no *Facebook* e, partindo de tal proposta, analisamos as possíveis repercussões do trabalho para os produtores das cartas de reclamação.

Acreditamos que a comunidade escolar será beneficiada, pois cremos que o trabalho realizado poderá contribuir para que os alunos se tornem cidadãos reflexivos, com habilidades para, por exemplo, questionar entaves de ordem social. Essa habilidade pode fazer com que eles ajam como protagonistas de suas próprias vidas, enfrentando, sem grandes dificuldades, os

vários problemas sociais que, porventura, apareçam. Cremos também que, a partir deste trabalho, os alunos poderão perceber seu próprio poder de atuação, uma vez que eles estarão envolvidos com a prática da escrita da carta e com as repercussões desse fazer.

Acreditamos, ainda, que os professores do Ensino Fundamental poderão receber contribuições a respeito de como trabalhar com o gênero carta de reclamação de forma inovadora, devido ao uso da tecnologia, o que, certamente, vai além do que é comumente apresentado nos livros didáticos e no contexto escolar.

Pretendemos, então, possibilitar, em contexto formal de aprendizagem, condições favoráveis de aceitação, produção e publicação do gênero escolhido, de maneira que o aluno saiba como adequar o uso do gênero às suas finalidades discursivas, tendo como recursos didáticos não só os materiais pedagógicos usuais, mas também interfaces com a Internet disponíveis em ambientes virtuais, visto que o desenvolvimento de recursos similares certamente será requerido na vida cidadã contemporânea dos aprendizes envolvidos no processo.

Assim, imbuídos que estamos dos ideais de incentivo à criatividade e produção do conhecimento, nos encontramos em constantes indagações sobre como fazer a diferença para os alunos. Ao ministrar aulas para o Ensino Fundamental e Médio, pensar e agir para que a docência se configure como ação prazerosa e eficaz tem sido nosso objetivo, mas percebemos que é preciso nos atentarmos para as dificuldades que ainda existem no universo escolar, seja devido aos nossos modelos e práticas que tínhamos como certos durante nossa experiência discente, seja devido aos entraves burocrático-financeiros que, por vezes, cerceiam a nossa prática cotidiana.

Ponderando a respeito de nossa relação com o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e de nosso desejo de aprimoramento metodológico, tendo em vista as dificuldades dos alunos e nosso interesse pelo gênero carta de reclamação, tomamos a iniciativa de propor uma sugestão para se trabalhar com esse gênero na sala de aula. A partir disso, delineamos como objetivo geral, contribuir para o desenvolvimento da capacidade escritora, da formação crítica e cidadã dos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, especificamente, no que diz respeito à produção do gênero carta de reclamação, com base na elaboração e aplicação de uma sequência didática.

A partir do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos nos nortearam:

- 1) Propor a produção de uma carta de reclamação, partindo de orientações diferentes das já postas pelos livros didáticos e considerando as novas tecnologias.
- 2) Elaborar e aplicar uma sequência didática, conforme proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para se trabalhar com a carta de reclamação visando ao domínio do gênero em questão.
- 3) Apresentar uma proposta que envolva a publicação de cartas na rede social *Facebook* para propiciar maior interesse dos estudantes pela escrita.

Inicialmente, para a realização da proposta metodológica deste estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o levantamento das principais teorias e autores que abordam nosso tema de interesse, fazendo um recorte daqueles que tratam dos gêneros, como Bakhtin (2011), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004) e Rojo (2009), principalmente.

Realizamos também uma pesquisa bibliográfica no âmbito dos estudos acerca do ensino dos gêneros predominantemente argumentativos, voltados para os alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, com o foco no aumento das habilidades escolares de leitura e escrita dos alunos em vésperas de transição para o Ensino Médio e, além disso, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as definições, características e concepções do gênero carta de reclamação, pautando-nos principalmente em Barbosa (2005).

Entendemos como pesquisa bibliográfica, assim como Xavier (2010) aponta, quando

[...] o pesquisador faz um levantamento de trabalhos já realizados sobre um determinado tema e catalogá-los a fim de rever, reanalisar, reinterpretar, e criticar procedimentos técnicos e pontos de vista teóricos considerados pelo autor da pesquisa já ‘envelhecidos’ ou ineficientes. (XAVIER, 2010, p. 48).

Assim, a pesquisa bibliográfica é de grande valia para este trabalho, uma vez que ela pode contribuir significativamente para o percurso teórico delineado.

Por fim, consideramos primordial a realização de uma pesquisa-ação, compreendida como aquela pesquisa em que o pesquisador, após detectar um problema e compreender suas causas, faz intervenções diretas com o objetivo de se solucionar o(s) problema(s) detectado(s) e divulgar formas de se evitar tal(is) dificuldade(s). Segundo Xavier (2010),

Um bom exemplo para esse tipo de pesquisa é o seguinte: um professor detecta uma dificuldade de aprendizagem em seus alunos. Passa, então, a observá-los até descobrir as causas. Em seguida, elabora e testa ele mesmo atividades pedagógicas que possam resolver a dificuldade dos aprendizes. Verificada a eficiência das atividades propostas, o professor compartilha com seus colegas [...]. Nesse tipo de investigação, o cientista pesquisa enquanto age, propõe mudanças que são aplicadas por ele mesmo. (XAVIER, 2010, p. 47).

A presente pesquisa se identifica também com as características de uma pesquisa-ação descritas por Souza, Hodgson e Pinheiro (2007), que a definem como uma abordagem cujo principal objetivo é investigar o que realmente acontece numa determinada atividade em sala de aula. Conforme os autores, ao invés de fazer pesquisa orientada para a sala de aula, a sugestão agora é fazer pesquisa na sala de aula. Thiollent (2000) diz que a pesquisa-ação é uma pesquisa social com base empírica, cujo objetivo é buscar a resolução de um problema coletivo, proporcionando o aumento do conhecimento em determinadas situações, sendo que os pesquisadores e os sujeitos de uma pesquisa estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa perspectiva, é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da ação. (THIOLLENT, 2000, p.16).

Nossa pesquisa foi concebida a partir de algumas lacunas percebidas nas propostas do currículo e de livros didáticos por vezes adotados para a série em questão, da inviabilidade de envio das cartas tradicionalmente sugeridas, além da dificuldade e da falta de interesse dos alunos pela escrita e pelos meios tradicionais de envio de cartas. Tais evidências acabaram por despertar em nós a vontade de criar outras formas de ensino diferentes das tradicionais. Assim, por meio de novas estratégias, buscamos intervir no meio escolar com a intenção de favorecer maior incentivo à escrita e à transformação e promoção dos participantes no que se refere ao trabalho com as cartas de reclamação e as situações de comunicação que correspondem a esse gênero.

Considerando nosso trabalho anterior com a turma selecionada, bem como as hipóteses levantadas, acreditamos ter sido de fundamental importância a interação entre os participantes



e o pesquisador, procurando apontar soluções para o problema. Acreditamos que, por meio de atividades coletivas aplicadas, com a participação e colaboração de todos e a nossa mediação, muito pôde ser acrescentado para a melhoria das habilidades de leitura, interpretação, produção de texto e envio das cartas dos alunos.

A pesquisa com a proposta de intervenção aqui descrita foi desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2016, com previsão de início em 01/03/16 e de término até dia 31/03/16, considerando as aulas de segunda-feira a quarta-feira, quando poderíamos nos valer de em média 17 aulas para o seu desenvolvimento. Foi realizada na Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti que pertence à Rede Estadual de Educação e está subjugada à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, MG. A turma escolhida para aplicação da proposta foi de 9º ano do Ensino Fundamental e possuía no início do ano 23 alunos, sendo que, apenas 22 alunos participaram da pesquisa, já que uma aluna apresentou atestado médico durante grande parte da aplicação.

Entendemos que para a realização deste trabalho, proporcionar aos alunos a leitura de diferentes cartas de reclamação, bem como a exposição de vídeos e postagens oriundos de diversas fontes, constituir-se-ia fundamental para a apreciação de aspectos linguísticos e discursivos.

## **2 Desenvolvimento**

### **2.1 Referencial teórico**

Distintas pesquisas contemporâneas EM Linguística enfatizam de forma recorrente a relação entre sociedade e linguagem, justificando, para isso, a necessidade de estudo e de compreensão dos gêneros. Não raro apresentam favoráveis discussões teóricas, metodológicas e aplicadas a respeito de teoria e análise dessas entidades.

Ao longo de nossa análise acerca das diferentes abordagens teórico-metodológicas, percebemos que dentre elas faz-se importante destacar para o nosso trabalho as perspectivas sociosemiótica, que encontramos nas obras: Eggins (1994); Halliday; Hasan (1989); Halliday (1978; 1994); Thompson (1996), sociorretórica, encontrada nos estudos de: Swales (1990); Bazerman, (2006; 2007); Freedman, (1994); Miller (1984) e sociodiscursiva, que pudemos ver nas obras de: Bronckart (1999); Dolz e Schneuwly (2004).

Marcuschi (2008) considera que as influências de Bakhtin nessas abordagens representam, quanto à concepção da linguagem, um bom senso teórico: “Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa.” (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

A perspectiva sociosemiótica ocupa-se em investigar a configuração contextual e textual dos gêneros a partir da análise das metafunções ideacional, interpessoal e textual, de acordo com Eggins (1994), Halliday; Hasan (1989), Halliday (1978; 1994) e Thompson (1996), e sua relação com a interpretação, a descrição e a explicação da construção discursivo-ideológica do gênero, tendo por base a Análise Crítica do Discurso – doravante ACD, conforme Fairclough (1989; 1992; 1995) e Wodak (2004).

As investigações que permeiam essa perspectiva buscam compreender a linguagem como prática social e como sistema metafuncional de significações que medeia as relações intersubjetivas. Focalizam a criação de representações da realidade social e a construção e reconstrução de textos constituídos a partir de padrões de uso da linguagem em contextos imediatos, bem como em condições formadas culturalmente. Nesse âmbito, tais contextos são

propícios para o levantamento de discussões acerca da sistematização de inter-relações entre discurso e contexto, objetivando desconstruir os significados vinculados às ações sociais e às metafunções que as realizam. Para Halliday (1994), as metafunções ideacional, interpessoal e textual são definidas a partir das variáveis do contexto e determinadas pelo campo, pela relação e pelo modo como são realizadas.

No que diz respeito ao estudo sistemático acerca da discursividade que constitui e se constitui nos gêneros, a abordagem sociosemiótica se caracteriza pelo fato de revisitar categorizações epistemológicas da ACD que, segundo Meurer (2005),

[...] é, ao mesmo tempo, uma teoria e um método de análise do discurso. Seu “universo” teórico-metodológico caracteriza-se por uma forte preocupação social e deriva de abordagens multidisciplinares ao estudo da linguagem. (MEURER, 2005, p. 81).

Assim, a ACD busca investigar o papel do discurso na produção, na manutenção e na mudança de relações sociais de poder (FAIRCLOUGH, 1989; 1995).

A partir do exposto, entendemos que estudar os gêneros a partir da abordagem sociosemiótica consiste em buscar entender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social, dando destaque à linguagem como prática social de significação que visa a estruturar experiências diárias, (re)construir relações interpessoais e manifestar-se na forma de textos sócio-situados.

A perspectiva sociorretórica prevê a análise dos gêneros, considerando-os como ações sociais que: (a) materializam uma classe de eventos comunicativos; (b) compartilham propósitos comunicativos vinculados ao poder; (c) possuem traços específicos prototípicos; (d) apresentam lógica subjacente; e (e) determinam usos linguísticos específicos, de acordo com a comunidade discursiva.

Swales (1990), objetivando uma análise formal e discursiva dos gêneros, vincula suas pesquisas a contextos acadêmicos e profissionais de uso da linguagem, posto que, ao falarem desse autor, Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 109-110), apontam que “o texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado por meio de uma análise de elementos linguísticos.” Quanto ao conceito de gênero, segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), Swales (1990) acredita que “o conhecimento do gênero, que depende de conhecimentos além daqueles relevantes ao próprio texto, é uma ferramenta primordial para quem trabalha com textos em situações profissionais.” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 110).

A partir dessa compreensão, Swales (1990) afirma que os gêneros possuem valores sociais e culturais à medida que estão de acordo com as necessidades sociais dos variados grupos sociais. Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) pontuam que para esse autor, “a **comunidade discursiva** possui princípios e práticas que têm uma base linguística, retórica, metodológica e ética”. (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 117. Grifo nosso).

A noção de comunidade discursiva é empregada em relação ao ensino de produção de texto como uma atividade social, realizada por comunidades que têm convenções específicas e para as quais o discurso faz parte de seu comportamento social. Dentro dessa visão, com a qual Swales se afina, o discurso mostra o conhecimento do grupo. As convenções discursivas facilitam a iniciação de novos membros na comunidade, ou seja, os novatos são estimulados a usar a forma apropriada as convenções discursivas

reconhecidas pela comunidade. (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 115).

Esse conceito inicial de comunidade discursiva de Swales (1990) sofreu ainda uma série de revisões, embora tenha sido fundamental para a construção da definição de gênero proposta inicialmente pelo autor. Além do conceito de comunidade discursiva, a perspectiva de análise sociorretórica se amplia a partir de outros dois conceitos-chave: gênero e tarefa. Essa proposta define que um gênero pode ser concebido como uma classe de eventos comunicativos, dados por ações sociais mediadas pelo discurso, que compartilham propósitos comunicativos específicos. “Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero” (SWALES, 1990, p. 58).

A terceira perspectiva, que consideramos importante para nosso trabalho devido às suas implicações para o ensino de gêneros, é a perspectiva interacionista sociodiscursiva - ISD – conforme Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004). Essa proposta, por sua vez, é de caráter psicolinguístico e possui influências dos estudos bakhtinianos e vygotskyanos. Ambiciona descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros. Para isso, além das finalidades teóricas, sugere a seleção, o planejamento e a projeção de conteúdos vinculados ao ensino/aprendizagem de língua materna que estejam de acordo com as capacidades de linguagem passíveis de serem aplicadas didaticamente.

Machado (2005), em artigo que trata da perspectiva interacionista sociodiscursiva, afirma não haver um conceito de gênero que se possa atribuir isoladamente a Bronckart (1999). Essa autora defende que a visão do autor deve ser considerada em seu contexto de estudos, ou seja, associada ao grupo de pesquisadores genebrinos, que procuraram

[...] constituir o interacionismo sociodiscursivo tendo em Vygotsky sua fonte de referência e com uma abordagem marxiana, logo dialética, dos fenômenos psicológicos, esses autores colocam-se em favor da reunificação da psicologia, à qual atribuem uma dimensão social e cuja finalidade central seria elucidar as condições de emergência e de funcionamento consciente humano. (MACHADO, 2005, p. 238).

O ISD busca, então, compreender os gêneros como “reguladores e como produtos das atividades (sociais) de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 249), uma vez que servem de referência às ações de linguagem e “como ferramenta da ação de linguagem e a ação de linguagem como reformuladora do gênero” (MACHADO, 2005, p. 251), quando em determinada situação de ação de linguagem, o produtor formula a adaptação do gênero junto à situação comunicativa. Assim sendo, o ISD apresenta uma distinção entre atividades e ações sob um ponto de vista sócio-histórico que Machado (2005) reorganiza em função da tentativa de conceituação dos gêneros:

No decorrer da história, no quadro das *atividades sociais*, foram e são produzidas determinadas formas comunicativas que, estabilizando-se de

forma mais ou menos forte, constituem os *gêneros de textos*<sup>2</sup>. (MACHADO, 2005, p. 250. Grifo da autora)

Entendemos, com o breve levantamento dessas três perspectivas acerca do gênero, que no espaço atual de pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada está havendo a ascensão de investigações dessas entidades sob diferentes pontos de vista teórico-metodológicos, tanto no Brasil quanto no exterior.

Não consideramos relevante para o nosso trabalho mapear todas as correntes de pesquisa que se dedicam ao tratamento dos gêneros, mas, sim, dar ênfase àquelas tendências que, de alguma maneira, se aproximam do nosso objeto de estudo. Nesse sentido, decidimos desenvolver nossa pesquisa filiando-nos à perspectiva interacionista sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, por considerarmos sua aplicação didática voltada para a língua materna, o que encontramos nas obras de Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004) e sua vinculação psicológica influenciada por Bakhtin (2011) e Vygotsky (1996). Consideramos igualmente importante em tal perspectiva a preocupação específica com o ensino dos gêneros orais e escritos com ênfase no Ensino Fundamental. É, portanto, nessa perspectiva de caráter psicolinguístico voltado ao sociointeracionismo que nos inscrevemos.

Optamos por desenvolver nossa pesquisa mais especificamente sob enfoque dos gêneros discursivos. Bem sabemos que vários pesquisadores se ocuparam em estudar e caracterizar os variados gêneros que circulam nas distintas sociedades. Isso fez com que surgissem diferentes vertentes de teoria acerca desse tema. Rojo (2005) expõe que esses estudos podem ser divididos em duas vertentes teóricas: a dos gêneros do discurso e a dos gêneros de texto. A primeira, abordada em nosso trabalho, centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados, simulando situações específicas da vida diária; a segunda, focaliza a descrição da materialidade textual.

Abordar o gênero carta de reclamação a partir das diversas mídias e culturas e analisar o melhor meio de empoderamento, envio, recepção e resposta pelos interlocutores do processo, subjaz um trabalho norteado pela criticidade. Para isso, o aluno deve ser capaz de desvelar a finalidade, a intenção comunicativa, a circulação social e a ideologia do texto. Sendo assim, é importante que busquemos uma abordagem de textos diferente daquela meramente formal que se debruça apenas na norma e na forma. É esse sentido que faz-se necessária, para o desenvolvimento desta pesquisa, uma abordagem discursiva, que localize a carta de reclamação em seu espaço histórico e ideológico e que reconheça seus efeitos de sentido e suas implicações.

Recorremos à grande contribuição de Bakhtin (2011) para os estudos sobre gêneros devido ao fato de que seus postulados sobre a linguagem estabeleceram um marco na Linguística moderna e orientaram a maioria das teorias de enunciação conhecidas até hoje.

A teoria dos Gêneros do Discurso proposta por Bakhtin leva em consideração o fato de que a língua é um instrumento de interação e que somente a interação entre dois indivíduos socialmente organizados pode dar origem à enunciação: "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (BAKHTIN, 2011, p. 261). Ainda que não haja interlocutor real, este pode ser substituído por outro do mesmo grupo social ao qual pertence o locutor. Assim, os conceitos apresentados por Bakhtin têm como essência a ideia de que o uso da linguagem acontece no interior das relações sociais mantidas pelos indivíduos, já que "Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem". (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Na abordagem de Bakhtin (2011) a respeito dos gêneros, percebemos, então, que cada campo da comunicação elabora os gêneros dos quais necessita de maneira natural, tanto que, de acordo com nossa intenção, sabemos bem como empregá-los com êxito, sem necessariamente ter de conhecer a teoria que os envolve. “*Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer a sua existência.*” (BAKHTIN, 2011, p. 282. Grifos do autor).

Com o intuito de alcançar determinados objetivos nas várias esferas de comunicação é necessário, então, que o homem se aproveite da linguagem de diferentes formas realizadas em gêneros orais ou escritos. Decorre deste fato a existência de uma infinidade heterogênea de gêneros que se materializam nas mais diversas situações de uso da linguagem.

Entendemos que é importante apreender o lugar e papel do conjunto das formulações bakhtinianas sobre a noção de gêneros. A esse respeito, Rodrigues (2005) considera como fundamentos nucleares para o entendimento da noção de gêneros em Bakhtin,

[...] a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; [...] interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana. (RODRIGUES, 2005, p. 154. Grifos da autora).

Para a autora, caso não seja entendida nessa totalidade de conceitos, a noção de gêneros pode ser reducionista na concepção do Círculo de Bakhtin.

Buscamos nos ancorar em Bakhtin (2011) também para trabalharmos os aspectos do gênero, que pretendemos desenvolver nos módulos da sequência didática proposta mais adiante, na seção 5: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. A esse respeito, Bakhtin (2011) elucida que os gêneros, tomados como enunciados,

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada devido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261.).

Assim, Bakhtin (2011) toma o enunciado como acontecimento e abstrai dos gêneros três características indissociáveis: seu conteúdo temático, seu estilo verbal e sua composição.

O conteúdo temático constitui os conteúdos comunicáveis por meio dos gêneros. Rodrigues (2005) acrescenta que o tema refere-se a objetos do discurso e a sentidos construídos também por outros enunciados.

O estilo verbal, dado por configurações linguísticas específicas e traços da posição enunciativa do locutor, é manifestado em relação ao estilo geral do gênero e em relação ao estilo individual do sujeito, devido ao fato de que a língua se materializa individualmente. O estilo compõe a unidade de gênero do enunciado de modo que suas mudanças históricas refletem as mudanças dos gêneros do discurso. Encontramos gêneros que são mais favoráveis à manifestação do estilo, como os gêneros literários, e outros são menos favoráveis a essas manifestações individuais, como a carta de reclamação e os gêneros científicos, por exemplo, que demandam escolhas destinadas a uma forma mais padronizada: “Essas escolhas podem ser

de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos.” (ROJO; BARBOSA 2015, p. 92).

A organização composicional é dada pelos elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos que pertencem ao gênero. Para Rojo e Barbosa (2015), a forma de composição:

É a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de ‘(macro/super) estrutura’ do texto, à progressão temática e à coerência e coesão do texto. (ROJO E BARBOSA 2015, p. 94).

Existe uma grande diversidade de composição de gêneros, o que, segundo Bakhtin (2011), dificultava uma abordagem geral dos gêneros e um plano comum para seu estudo.

No conteúdo temático do gênero carta de reclamação serão abordados seu objeto discursivo, sua finalidade discursiva e a orientação de sentido específica entre os interlocutores no processo de interação. Quanto ao estilo, serão verificados em questão o recorrente uso, na escrita dos alunos, dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. E, por fim, quanto à construção composicional, ambicionamos levar em conta os procedimentos que fazem parte da organização, disposição e acabamento da carta de reclamação, bem como da relação entre os participantes do processo de comunicação discursiva.

Esta visão dos gêneros apresentada por Bakhtin (2011), e complementada com aspectos da teoria do sociointeracionismo, proposta por Vygotsky (1996), influenciou Jean-Paul Bronckart (1999) na criação de um modelo de análise do contexto de produção falada ou escrita, o Interacionismo Sócio Discursivo (ISD).

A “Escola de Genebra”, grupo de pesquisadores composto por Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros, pertence ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE), da Universidade de Genebra (UNIGE). Esses pesquisadores dedicam suas pesquisas ao desenvolvimento do ISD bem como à sua aplicação ao ensino de francês como língua materna. Eles defendem uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. Buscam formular, com base na Teoria da Enunciação proposta por Bakhtin (2011) e na Teoria da Aprendizagem de Vygotsky (1996), uma base teórica para o desenvolvimento e funcionamento da linguagem de cunho sociointeracionista que possa ser utilizada com fins didáticos.

Neste cenário, consideramos que o conceito de gênero criado pelos estudiosos em Genebra, especialmente por Dolz e Schneuwly (2004) permite uma articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares pelos quais também nos interessamos. Assim, a concepção utilizada para apoiar o posicionamento didático, sobretudo para Dolz e Schneuwly (2004), considera os gêneros como instrumentos mediadores escolhidos pelos sujeitos em função das situações comunicativas.

Schneuwly (2004, p.24) ainda desenvolve o conceito quando postula que um gênero é “[...] um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.” O autor também considera o gênero como um “organizador global” ao postular que para a produção de textos são necessários diferentes níveis operacionais estruturados pelo tratamento do conteúdo, pelo tratamento comunicativo e pelo tratamento linguístico, explorados com base na metáfora do

“megainstrumento” que permite “agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.” (SCHNEUWLY, 2004, p.25).

Entendemos, assim, que os gêneros são vistos pela Escola de Genebra como uma ferramenta necessária para o desenvolvimento do sistema de produção de linguagem dos alunos e para sua consequente participação nas diversas atividades em sociedade.

Embora os gêneros sejam vistos por Schneuwly (2004, p.49) como “ingredientes de base do trabalho escolar”, por não haver comunicação e, muito menos, trabalho sobre comunicação sem eles, o fato de serem entidades vagas e de não poderem ser identificados apenas com base em suas propriedades linguísticas, conforme Bronckart (1999), impossibilita o fornecimento de princípios para que a progressão de um currículo seja construída.

A própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impedem-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para pensarmos uma progressão. (SCHNEUWLY, 2004, p.49).

Focalizando tal aspecto, Schneuwly (2004, p.48) opta por “Agrupamentos de gêneros” como “Um instrumento para construir a progressão” valendo-se de tipologias do discurso e visando a favorecer uma maior sistematização do ponto de vista didático-pedagógico.

Os agrupamentos de gêneros elaborados, consideram, além das regularidades e transferências linguísticas de variados gêneros, um currículo flexível às diversas situações reais e cotidianas do ensino, o que possibilita ao professor, maior previsão dos problemas a serem enfrentados no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Dolz e Schneuwly (2004, p.50) ressaltam que, para que esses agrupamentos sejam realizados e aceitos com coerência junto à didática da escola, precisam obedecer a alguns critérios: (a) corresponder aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita no que tange ao ensino; (b) mostrar as diferenças tipológicas; (c) apresentar relativa homogeneidade no que se refere à capacidade de linguagem dentro de cada agrupamento dos gêneros.

Por meio dos cinco agrupamentos propostos com base nos domínios sociais de comunicação, Schneuwly (2004) define algumas capacidades globais passíveis de serem construídas ao longo da escolaridade e auxilia o professor na seleção e organização dos gêneros na amplitude do currículo.

Focalizamos dentro de tais agrupamentos a carta de reclamação, que apresenta aspectos tipológicos da ordem do argumentar, cujas capacidades de linguagem dominantes são, segundo proposto pelo autor, sustentar, refutar e negociar tomadas de posição. Ressaltamos, no entanto, que não podemos minimizar a relevância da proposta de progressão, que é bastante ampla por visar a construção gradual, de acordo com a escolaridade dos alunos, do desenvolvimento das capacidades para o domínio dos gêneros agrupados.

Assim, trabalhar com os alunos os problemas de linguagem de variados níveis de dificuldade por meio do gênero carta de reclamação requer, a nosso ver, um planejamento e organização por meio da sequência didática.

## **2.2 A sequência didática**

Em conformidade com os pressupostos defendidos pelo grupo genebrino, cujo enfoque de ensino se dá por intermédio da perspectiva sociointeracionista da linguagem propomos, em

nossa dissertação de mestrado, o trabalho com uma sequência didática para a carta de reclamação.

Formulamos o quadro que segue para ilustrar, em síntese, as etapas das atividades realizadas na sala de aula, considerando as dimensões epistêmica e pedagógica. A partir do quadro apresentamos, na conclusão, um panorama geral da sequência didática aplicada.

**Quadro 1:** Síntese das etapas da sequência didática aplicada

ETAPAS	DIMENSÃO EPISTÊMICA		DIMENSÃO PEDAGÓGICA	
	ATIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS DIDÁTICOS	TRABALHO DOS ALUNOS
1	Apresentação da situação	Apresentar o projeto a ser desenvolvido, solicitar a assinatura do TEM e sanar as dúvidas dos alunos.	Quadro, projetor e cópias do TEM.	No grande grupo.
	Apresentação do tema a ser trabalhado.	Contextualizar o assunto, levantar as concepções prévias dos alunos sobre a carta de reclamação a partir de textos motivadores e do tema lançado. Motivar os alunos a escreverem.	Projetor.	No grande grupo.
2	Exposição das condições de produção da produção inicial.	Direcionar os alunos quanto às condições de produção do gênero e à escolha do assunto.	Projetor. Caixa de assuntos.	Grande grupo e individual.
	Produção inicial.	Estabelecer um primeiro contato dos estudantes do lugar de escritores do gênero e verificar quais serão as dificuldades encontradas por eles na escrita.	Folhas de papel almaço.	Individual.
3	Módulo I – Exibição de textos, sites e vídeos.	Sanar as dificuldades dos alunos quanto ao conteúdo temático, estilo e composição	Projetor.	Grande grupo.
	Módulo II – Pesquisa nos sites Reclame aqui, Colab.re etc.		Computadores do laboratório de informática.	Grande grupo. Individual.



		do gênero carta de reclamação.	Cópias.	
	Módulo III – Planejamento do texto.		Projetor. Cópias.	Grande grupo. Individual.
	Módulo IV – Análise linguística do gênero.		Quadro.	Grande grupo. Pequenos grupos. Individual. Individual com o professor.
	Módulo V – Atividade de leitura dialogada.		Produções iniciais.	Duplas
	Módulo VI - Atividade avaliativa dialogada sobre conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores.		Produções iniciais.	Dois grupos.
4	Produção final.	Promover a reescrita da produção inicial para culminar na produção final.	Folhas de papel almaço. Produções iniciais.	Individual.
	Publicação das cartas de reclamação.	Enviar as cartas aos possíveis recebedores.	Computadores do laboratório de informática.	Grande grupo.
	Visita ao site observatório de Araguari.	Identificar os feedbacks dados pelos participantes do grupo.	Computadores do laboratório de informática.	Grande grupo.
	Comparação entre as produções iniciais e finais.	Avaliar a evolução quanto ao processo de produção das cartas.	Projetor.	Grande grupo.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3 Conclusão

#### 3.1 Descrição da aplicação para o professor

Na primeira etapa, quando apresentamos a situação, estimamos duas aulas para o desenvolvimento das atividades e, de fato, duas aulas foi o tempo destinado para a exposição da proposta de trabalho e apresentação da situação com reprodução de vídeos e apresentação de vários gêneros onde se concretizam reclamações, inclusive a carta.

Percebemos que a atividade foi vantajosa, pois instigou os alunos a se posicionarem sobre o tema “Problemas na cidade ou no bairro onde moro” de maneira interativa e motivadora, o que possibilitou uma dinâmica diferente do que, normalmente, acontece no ensino tradicional. Durante a discussão sobre os gêneros, foram atingidos também os objetivos de introduzir e levantar as concepções prévias dos alunos acerca do tema em questão, além de suscitar neles assuntos sobre os quais poderiam escrever. Dessa forma, entendemos que conseguimos provocar o interesse dos alunos pela escrita.

Tivemos dificuldades quanto ao uso do laboratório de informática, pois, mesmo tendo feito sua reserva na semana anterior, ele estava ocupado por alunos de uma turma nova de alunos do Proeti – Projeto Educação em Tempo Integral – para a qual não havia outra sala disponível. Sendo assim, houve a troca de sala com a turma. Com relação à realização destas atividades, não houve dificuldades, uma vez que os alunos já tinham tido contato com o tema por meio de outros veículos de comunicação (impresso, televisivo, radiofônico). No entanto, três alunos faltaram, o que representou o repasse das informações principais em outro momento, sem a participação deles nas discussões em sala.

Entendemos que o sucesso da atividade pode ser atribuído a dois fatores: o trabalho vinculado à uma rede social e ao uso de novas tecnologias, bem como a atualidade do tema “Problemas na cidade ou no bairro onde moro” que faz parte do cotidiano dos alunos.

Na segunda etapa, mais direcionada à produção inicial, estimamos duas aulas para seu desenvolvimento, no entanto, o tempo destinado foi maior: três aulas.

Ao direcionar os alunos quanto às condições de produção necessárias à construção do gênero, apresentá-los a proposta de escrita de uma carta de reclamação e delimitar os assuntos sobre os quais desejam escrever, percebemos com o decorrer das atividades a vantagem de possibilitar ao professor entender de forma mais detalhada as ideias prévias dos alunos na discussão sobre os assuntos a serem abordados nas produções, entretanto, muitos alunos apresentaram os mesmos assuntos, o que nos levou a utilizar a “caixinha de assuntos” para a distribuição deles entre os alunos.

Alguns problemas foram encontrados nesta etapa, apesar dos cuidados na elaboração da sequência didática. Verificamos a dificuldade dos alunos na interpretação do assunto retirado da “caixinha de assuntos”, o que exigiu nossa explicação sobre eles e sua relação com o tema, além disso, promovemos a discussão entre os alunos que sabiam do que se tratavam os assuntos e os outros alunos.

Entendemos que ter levado a “caixinha de assuntos” facilitou o trabalho, já que o grupo considerou por bem que cada um deveria escrever sobre um assunto diferente. Além disso, percebemos como fator de sucesso a permissão para que os alunos se expressassem de forma ampla e aberta sobre o tema e a previsão sobre a repetição dos assuntos. Como fator de insucesso ressaltamos a dificuldade que os alunos, em sua maioria, apresentaram na interpretação dos assuntos, sendo necessária uma aula a mais para discuti-los.

Para o desenvolvimento dos módulos estimamos nove aulas, entretanto, foram necessárias onze aulas para sua aplicação. Para as atividades de exibição de textos, sites e vídeos, pesquisas nos sites (<<http://www.colab.re>>, <<http://cidadao.reclameaqui.com.br>> e <<https://www.reclamao.com>>), planejamento do texto, análise linguística do gênero, diálogo em dupla e atividade avaliativa dialogada em grupo acerca dos conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, verificamos que foi estabelecida uma interação bastante significativa entre os alunos. Uma outra vantagem foi a de mobilizar um grande número de participantes na discussão em sala de aula a partir do trabalho em pequenos grupos. A produção inicial foi de extrema relevância para o desenvolvimento das atividades planejadas para os módulos, pois possibilitou que déssemos ênfase aos equívocos dos alunos e menor ênfase ao que eles já apresentavam entendimento. Nesse sentido, destinamos um tempo maior à apresentação dos argumentos relacionados às suas reclamações, além disso, priorizamos o trabalho com

atividades para ensinar organizadores argumentativos e orientar a escrita individualmente. No entanto, algumas desvantagens foram verificadas, em alguns momentos, os alunos acharam o trabalho um pouco cansativo. Acreditamos que isso ocorreu devido à quantidade de módulos. Para uma próxima aplicação, talvez repensássemos algumas atividades dos módulos formulados.

As aulas do módulo II foram elaboradas para serem desenvolvidas no laboratório de informática, para onde os alunos foram encaminhados. No entanto, ao chegar à sala, apenas dois dos dezoito computadores ofereciam acesso à Internet, o que dificultou a realização da atividade, pois alguns alunos não tinham acesso à Internet em casa ou em seus celulares. Na tentativa de contornar a situação, a professora solicitou que os alunos consultassem as cópias dos *prints* das telas levados para a sala de aula. Para o módulo IV também foi necessário elencar para os alunos quais eram as Secretarias de Araguari, bem como suas responsabilidades junto à Prefeitura, uma vez que todos os alunos colocaram o prefeito como receptor da produção inicial.

Verificamos que o sucesso na aplicação dos módulos deve-se, em grande parte, às atividades diferentes daquelas tradicionalmente realizadas em sala de aula, que despertaram o interesse, curiosidade dos alunos e a promoção de uma maior interação aluno-conteúdo-professor. Observamos, também, um grande envolvimento dos alunos com questões políticas da cidade. Acreditamos que alguns dos fatores de insucesso foram: a dispersão causada pela falta de interesse após a frustração por não ter havido a visita aos *sites* planejados e a necessidade de um replanejamento rápido das atividades pela professora. Além disso, percebemos que as paralisações dos professores, inclusive a nossa, ocorridas em três dias seguidos durante uma semana, causou desmotivação em alguns estudantes que não compareceram à escola, o que prejudicou o desenvolvimento das atividades subsequentes.

Para a quarta e última etapa calculamos três aulas, embora apenas duas aulas tenham sido utilizadas para as atividades de escrita da produção final e comparação entre as produções iniciais e finais.

As atividades desenvolvidas na quarta etapa nos levou a saber, a partir da reescrita da carta de reclamação, quais avanços foram evidenciados pelos alunos e o quanto foram envolvidos no contexto da situação-problema. Entendemos como uma desvantagem o fato de os próprios alunos não poderem publicar seus textos pela rede social, devido ao fato de serem menores de dezoito anos (critério estabelecido pelo CEP- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos). Isso implicou em não serem identificados diretamente como produtores de seu próprio texto no *Facebook*, o que, por vezes, aos olhos dos participantes da rede social, pareceu mesmo mais uma tarefa escolar que um exercício de cidadania.

Devido ao fato de a manutenção do laboratório de informática não ter sido feita e, ainda, devido ao uso da sala por alunos da turma do Proeti - Projeto Educação em Tempo Integral -, houve a impossibilidade de uso dos computadores para que os alunos digitassem as produções finais em horário escolar, bem como para realizar as postagens das cartas dos alunos *online* aos respectivos membros (receptores) do *Facebook*. Além disso, a visita pela Internet ao grupo Observatório de Araguari também não pôde ser realizada, o que exigiu a reformulação das duas atividades: os alunos digitaram as cartas em casa, na casa de amigos ou em *lan houses*, as postagens foram efetivadas pela professora em outro momento, de forma individual e a atividade de visita à rede social, planejada para identificação dos *feedbacks* dos demais integrantes do grupo como respostas ao exercício de cidadania dos estudantes, foi substituída por uma apresentação de *slides*, contendo *prints* das telas onde havia comentários dos receptores.

Entendemos como fatores de insucesso a morosidade de manutenção dos bens públicos e a superlotação da escola, uma vez que o não aproveitamento do ambiente de forma satisfatória pelos alunos resultou em adaptações das atividades planejadas. Entretanto, consideramos que,

apesar de todos os problemas, houve sucesso no sentido de haver proatividade dos participantes, já que conseguimos chegar ao final da aplicação, desenvolvendo, mesmo que readequadas ao nosso contexto escolar, todas as etapas previstas pela sequência didática.

### 3.2 Últimas considerações

A aplicação da sequência didática, tal e qual a proposta apresentada pelo grupo de Genebra, ratificou a confiança depositada igualmente na teoria de gêneros do discurso de Bakhtin (2011) como uma abordagem vantajosa para o ensino dos gêneros aliado à cultura digital, mesmo considerando o fato de que nossa análise de dados e resultados ainda está em fase de execução.

Acreditamos, portanto, que nossa pesquisa poderia ter sido ainda mais produtiva, caso a escola pública possibilitasse de maneira mais eficaz a participação dos alunos nas práticas disponibilizadas atualmente pela *web*, como defendem Rojo e Barbosa (2015). Dessa forma, não julgamos negativamente os casos de alunos que não apresentaram avanço ou não entregaram as produções finais, mesmo diante de todas as ações desenvolvidas por meio da sequência didática. Levamos em consideração que, na turma, muitos alunos não tinham computadores com acesso à Internet em casa e se desdobraram para: i) digitar e entregar suas cartas de reclamação; ii) participar das interações no grupo Observatório de Araguari e no perfil da Escola; iii) acompanhar as repercussões de suas produções.

Constituiria uma insensatez acreditar que todas as dificuldades quanto ao domínio do gênero foram sanadas. Não só quanto ao domínio do gênero, mas também quanto às defasagens dos alunos que remontam à fase da alfabetização – relacionadas à leitura, interpretação, conhecimentos linguísticos e escrita – haja vista que nossa aplicação se estendeu por apenas um bimestre. Somos conscientes de que existem situações que demandam maior atenção, além de distintas estratégias de intervenção, com outras metodologias um tanto mais intensivas para buscar amenizar os descompassos. Estamos conscientes, também, que muitas foram as limitações com as quais nos envolvemos no decorrer desta pesquisa. A dificuldade, na escola, com recursos humanos e materiais na utilização das tecnologias foi, sem dúvida, o principal deles.

Embora haja, na e para a escola pública, a tentativa de aprimoramento por meio de capacitações profissionais e instrumentalizações com o fim de incorporar as novas tecnologias às práticas educacionais, é notável que ainda são muitos os entraves que dificultam, senão impedem, que o trabalho com a cultura digital ocorra de forma razoável e satisfatória. Dessa forma, entendemos que problemas constantes no universo da escola escolhida para a aplicação da nossa proposta de trabalho, como a baixa velocidade da Internet ou sua indisponibilidade, a ocupação imprevista da sala por outra turma e a precariedade de servidores responsáveis pelo laboratório de informática e pela manutenção dos computadores comprometeram, de certa forma, nosso planejamento em relação ao tempo e à execução das atividades.

Embora entendamos que todos os problemas explicitados tenham dificultado a realização de algumas das atividades previstas, estamos convencidos de que eles não foram capazes de impedir que todo o planejamento fosse executado e, muito menos, que bons resultados sejam apresentados.

Reafirmamos, então, que mesmo em meio aos desafios encontrados, o trabalho com o *Facebook* é favorável ao desenvolvimento de uma prática pedagógica diferente das que costumamos encontrar nos livros didáticos, principalmente por valorizar a cidadania dos alunos e dar voz às suas necessidades. Dessa forma, a nosso ver, o conjunto de ações desenvolvidas no decorrer da sequência didática não se reduziu a uma proposta fechada, vinculada à

transmissão de conhecimento. Pelo contrário, promoveu a construção do conhecimento, incentivando a aprendizagem mais participativa dos alunos, o que contribuiu, por conseguinte, para reduzir problemas relacionados à disciplina da turma e aumentar seu interesse pela escrita.

## Referências

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

BARBOSA, J. P. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.

BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. 1ed. São Paulo: FTD, 2012.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London. Printer,

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Language Awareness**. London: Routledge, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Media Discourse**. London: Longman, 1995.

FREEDMAN, A. (Org.) **Learning and Teaching Genre**. Portsmouth: Boynton, Cook Publishers, 1994.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as a Social semiotic – The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: OUSB, 1978.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold. 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HEIMAS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A Proposta Sócio-retórica de John Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.]

MACHADO, A. R. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237- 259.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDVÉDEV, P. N.; BAKHTIN, M. M. The Formal Method in Literacy Scholarship: A Critical Introduction to Sociological Poetics. Cambridge, Mass.; Harvard University Press, 1985.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. 296 p.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-107.

MILLER, C. Genre as a Social Action. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. (orgs.) **Genre and the New rhetoric**. London: Taylor & Francis. 1984. p. 23-42.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

RECLAMAÇÕES E CONSULTAS. Disponível em: <<https://www.reclamao.com>> Acesso em: 07 mar. 2016.

RECLAMEAQUI. Disponível em: <<http://reclameaqui.com.br>> Acesso em: 07 mar. 2016.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, 152-183.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-49.

SITE DE RELACIONAMENTOS. Disponível em: <<http://www.colab.re>> Acesso em: 07 mar. 2016.

SOUZA, J. P.; HODGSON, E. C. C.; PINHEIRO, J. D. (Org.). **Projeto PALÍNGUAS**. Fortaleza: UFC, 2007.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and researching settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WODAK, R. Do que se trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. V.4, nº especial de 2004

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Rêspel, 2010.

## A REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NOS PSDs DOS COLÉGIOS MILITARES

Adriana Silveira Bonumá Bortolini<sup>1</sup>  
Ana Lucia Cheloti Prochnow<sup>2</sup>

### Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo analisar as representações do trabalho do professor do Sistema de Ensino Militar do Brasil (SCMB), por meio de um contexto denominado de prescrito, isto é, normatizado em documentos oficiais, no caso os PSDs (Planos de Sequências Didáticas) do Ensino Médio dos Colégios Militares, a partir do escopo teórico que constitui o quadro do interacionismo sociodiscursivo, de Jean-Paul Bronckart e de Anna Rachel Machado. Compreender as representações dos trabalhadores e das atividades que realizam é um desafio para os pesquisadores, motivo pelo qual o foco sobre o trabalho desperta o interesse dos estudos linguísticos que tratam de linguagem e interação. Procederemos a uma análise das representações do trabalho docente no sistema de ensino básico militar, em um documento que tem como finalidade nortear a *práxis* pedagógica embasada no ensino por competências, nos estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro. Assim, tem-se que o real da atividade docente nesse sistema está diretamente ligado ao trabalho prescrito, devido às suas especificidades formais e normativas. Evidenciamos isso pela análise do nível enunciativo, proposto por Bronckart (1999), que incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral e é marcado por índices linguísticos expressos pelas marcas de pessoa, pelos dêiticos de lugar e de espaço, pelos índices de inserção de vozes, pelos modalizadores do enunciado, pelos modalizadores pragmáticos e por outras marcas de subjetividade. São essas marcas linguísticas que permitem compreender e avaliar os enunciados constantes nos PSDs do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio dos Colégios Militares do Brasil.

**Palavras-chave:** Trabalho Prescrito - Interacionismo Sociodiscursivo – Colégios Militares

### Abstract

This study aims to analyze the representations of the teacher's work of the Military Education System in Brazil (SCMB), through a called prescribed context, that is, standardized in official documents, in case the PSDs (Sequences Plans Teaching ) Middle of Military Schools Education, from the theoretical scope that constitutes the framework of sociodiscursive interactionism, Jean-Paul Bronckart and Anna Rachel Machado. Understanding the representations of workers and activities carried out is a challenge for researchers, why the focus on the work arouses the interest of linguistic studies that address language and interaction. We proceed to an analysis of the

---

<sup>1</sup> Professora do Colégio Militar de Santa Maria, Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM, e-mail: a.bonuma@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora do Colégio Militar de Santa Maria, Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM, e-mail: alchelotti@yahoo.com.br



representations of teaching in military basic education system, in a document that aims to guide the pedagogical praxis grounded in the teaching of skills, the Brazilian Army schools. So it has to be the reality of teaching activity in this system is directly connected to the prescribed work due to their formal and regulatory specificities. We show this by analyzing the enunciation level proposed by Bronckart (1999), which focuses on accountability mechanisms enunciation in general and is marked by linguistic indexes expressed by individual brands, the deictics of place and space, by inserting indexes voices by modalizers the statement, the pragmatists modalizers and other subjectivity marks. These are language tags that allow us to understand and evaluate the statements contained in the PSDs of the 1st, 2nd and 3rd years of the School of Military Colleges of Brazil.

**Keywords:** Prescribed Work - Sociodiscursivo Interactionism - Military Colleges

## 1. Introdução

Este trabalho traz uma proposta de investigação em torno do agir docente e dos elementos nele imbricados: i) os integrantes do sistema de ensino militar, a saber, os agentes do processo ensino-aprendizagem, aluno e professor; ii) a atividade desempenhada pelo professor, enquanto integrante da comunidade escolar/sistema de ensino militar, aqui denominada trabalho docente; iii) o próprio ensino/escola, com seus fundamentos e princípios pedagógicos positivados, no ensino básico militar, a partir da legislação e normas que constituem os documentos oficiais que regem a educação militar no Brasil.

Compreender as configurações dos trabalhadores e das atividades que realizam vem sendo um desafio para os pesquisadores, motivo pelo qual o foco sobre o trabalho desperta, cada vez mais, o interesse dos estudos lingüísticos que tratam de linguagem e interação. Na perspectiva da educação, é necessário investigar tal concepção a partir do trabalho do professor.

Nesse sentido, pretendemos investigar os elementos nucleares do agir docente, no sistema de ensino do Exército, a partir das prescrições que o regulamentam, em instituições de ensino militares denominadas Colégios Militares, responsáveis por ministrar a educação básica, nos níveis fundamental e médio.

Assim, pretendemos proceder a uma análise do agir docente no sistema de ensino básico militar, no que diz respeito ao professor e ao seu trabalho, ao aluno e à própria noção de escola, em estabelecimentos de ensino denominados Colégios Militares, que

compreendem as séries finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) e ensino médio, a partir do escopo do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD.

Analisaremos um contexto que se denomina de prescrito, isto é, normatizado em documentos oficiais e publicizados na forma de leis e normas administrativas. Os documentos que constituirão o *corpus* dessa pesquisa compreendem os Planos de Sequências Didáticas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Enfim, nosso suporte teórico estará embasado nos pressupostos do ISD, cujas referências são Bronckart (1999, 2006, 2008) e Machado (2004, 2007, 2009). Autores como Vygotsky (1998), Bakhtin/Volochinov (1977) e Bakhtin (1992) são obrigatoriamente revisitados, uma vez que constituem importantes referências do quadro epistemológico do ISD.

## **2. Pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**

O projeto do interacionismo sociodiscursivo (ISD) se insere num contexto de retomada e de reorganização da problemática psicológica, fundada nas proposições dos precursores do interacionismo, bem como no resgate da obra de Vygotsky nos anos 70 e 80. Seus trabalhos se inserem no campo das ciências do texto e pretendem mostrar como seus mecanismos de produção e de interpretação transformam seus agentes e, concomitantemente, os fatos sociais.

BRONCKART (1999) explica que as escolhas teóricas para o interacionismo sociodiscursivo, dentro de seu quadro epistemológico, se centram nas *condições sociopsicológicas da produção de textos* e também na *análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas*. Apresenta, ademais, as características do procedimento metodológico adotado, desde a formação dos dados empíricos e coleta, até os procedimentos de análise, estes de interessante referência.

Por situação de ação de linguagem, entende-se as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo), que nada mais são do que conjuntos de representações sociais, capazes de interferir na produção de um texto. Há duas situações a serem compreendidas: uma diz respeito à situação de ação de linguagem externa, que são as representações dos mundos formais descritas socialmente por observadores; e à situação de linguagem interna, que realmente influi na produção de um texto, e que são as representações desses mundos interiorizadas pelo agente, cuja versão é particular.

O agente, na atividade de produção de um texto, necessita mobilizar tanto o contexto de produção textual, entendido como o conjunto de parâmetros capazes de influenciar a organização de um texto; quanto o conteúdo temático, a saber, conjunto de informações explicitadas no texto, que constituem as representações dos mundos formais pelo agente.

Relativamente ao contexto de produção, é possível afirmar que dois conjuntos de fatores influenciam a organização de um texto. O primeiro refere-se ao mundo físico, e estabelece que o texto é produto de um ato realizado no contexto físico, que envolve além do lugar e do momento de produção, também o emissor e o receptor. O segundo é relativo aos mundos social e subjetivo, e diz que o texto é um ato realizado no contexto sociosubjetivo, que engloba o lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo.

No tocante ao conteúdo temático, o importante a ser ressaltado é que as informações que o constituem são produtos das representações do agente, conhecimentos que variam de acordo com as experiências pelas quais ele passa, que permanecem em sua memória, e que precedem a ação de linguagem.

A ação de linguagem pode ser definida a partir de duas vertentes, a primeira sociológica, que é produzida no grupo e considera o aspecto social de avaliação; e a segunda psicológica, que considera a responsabilidade do próprio agente no processo de construção verbal.

O quadro interacionista se articula, de acordo com o que apresenta BRONCKART (2006), em três níveis de análise, a saber, o primeiro, relativo às dimensões da vida social, que se constituem, para o indivíduo, como os pré-construídos históricos, que são: a) as formações sociais e os fatos sociais que elas geram; b) as atividades coletivas gerais; c) as atividades de linguagem, materializadas em diversas categorias de textos; e d) os mundos formais de Habermas. O segundo nível é o dos processos de mediação formativa, que diz respeito ao conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais desde o nascimento, e também aos processos educativos que se realizam principalmente na escola. E, finalmente, o terceiro nível, que se relaciona aos efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos. Esse nível se manifesta em duas problemáticas: a questão das condições de transformação do psiquismo sensório-motor herdado em pensamento consciente; e a

questão das condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, que abarca as representações individuais e as coletivas.

Os universos da atividade e da ação são de ordem sociológica e psicológica, respectivamente, e não lingüística. Sua realização se dá no âmbito do *texto*, que se constrói pela mobilização de recursos lexicais e sintáticos de uma língua, e também pelos modelos de organização textual que ela disponibiliza. Assim, os textos são o retrato empírico/lingüístico das atividades de linguagem de um grupo, assim como o texto o é de uma determinada ação de linguagem. Pode-se então afirmar que o texto é uma *unidade comunicativa*.

Diante disso, BRONCKART (2006) distingue três níveis de análise, a saber, o nível do agir geral, que comporta práticas infinitamente variadas; o nível do agir de linguagem, que se manifesta de acordo com a modalidade de agir geral a que se refere; e o nível dos textos, que se manifestam em espécies, chamadas de *gêneros*.

Assim *os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos*, de modo que a produção de um texto necessita que sejam feitas escolhas que se referem à seleção e combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização lingüística. Como consequência disso, BRONCKART afirma:

Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc. (2006, p.143 )

Ao produzir um novo texto, o agente encontra-se em uma situação de ação de linguagem, em que a análise das condições de produção desse texto implica três níveis, a saber: i) as representações que o agente criou para si mesmo, ii) o conhecimento pessoal do agente do arquitexto de sua comunidade e dos modelos de gêneros disponíveis e iii) o duplo processo que resulta no novo texto.

O primeiro nível engloba três conjuntos de representações, que são: a) as representações do quadro material da ação, ou seja, identificação do emissor, de possíveis co-emissores, do espaço e do tempo da produção; b) representações do quadro socio subjetivo da ação, ou seja, o tipo de interação social, o papel social do emissor

nessa interação, o papel social do receptor nessa interação e o objetivo que se estabelece entre esses dois papéis na interação; e c) as outras representações referentes à situação, bem como os conhecimentos disponíveis no agente sobre a temática do texto.

O segundo nível, que diz respeito ao conhecimento pessoal do agente acerca do arquitexto de sua comunidade e dos modelos de gêneros disponíveis. Esses gêneros podem ser apreendidos pelas propriedades lingüísticas objetivas, pelas etiquetas e classificações das quais esses gêneros se tornaram o objeto, e pelas indexações sociais das quais são portadores, e que podem ser: referencial (qual atividade geral o texto pode comentar?), comunicacional (para que tipo de interação esse comentário é pertinente?; e cultural (qual é o “valor socialmente agregado” ao domínio de um gênero?).

O terceiro nível trata do duplo processo que resulta no novo texto, em que se deverá escolher o modelo de gênero mais pertinente à situação, tal qual o agente imagina, e, em seguida, adaptar o modelo escolhido em função da própria situação que possui propriedades particulares, do que resultará um novo texto empírico.

BRONCKART (2006) propõe ainda um esquema geral da arquitetura textual, cuja estrutura possui três níveis superpostos, a infra-estrutura, a coerência temática e a coerência pragmática, que se diferencia em alguns aspectos de sua proposta inicial, BRONCKART (1999), que, em vez da arquitetura textual, utilizava o folhado textual, constituído por três camadas superpostas, a saber, a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infra-estrutura é o nível mais profundo, e se define pelas características do planejamento geral do conteúdo temático e pelos tipos de discursos mobilizados com seus modos de articulação. Os tipos de discursos são configurações de unidades e estruturas lingüísticas, em número limitado, que podem aparecer em qualquer texto, e que traduzem os mundos discursivos. É nesse momento que aparecem formas de semióticas de planejamento constituídas pelas sequências, e também são geradas as regras de sintaxe frástica.

O segundo nível é o dos mecanismos de textualização, que dão ao texto sua coerência linear ou temática através de três processos isotópicos: a) mecanismos de conexão, que marcam os articuladores de progressão temática, e se realizam por meio dos organizadores textuais, que se aplicam desde o plano geral do texto até articulações entre frases sintáticas; b) mecanismos de coesão nominal, que introduzem novos temas

ou personagens, garantem sua retomada ou continuidade na sequência do texto, realizando-se pelas estruturas anafóricas; e c) mecanismos de coesão verbal, que garantem a organização temporal dos processos, e se realizam pelos tempos verbais. Essas marcas interagem com outros tipos de lexemas verbais, como advérbios e organizadores textuais.

A coerência pragmática é o nível mais superficial, que engloba os mecanismos de responsabilidade enunciativa e de modalização, e conferem ao texto a coerência interativa. Diz respeito à distribuição das vozes, que mostram o que é *dito, visto ou pensado* no texto, podendo ser explicitadas, ou não, por marcas lingüísticas. Já a modalização explicita julgamentos ou avaliações dessas instâncias, realizando-se pelos modalizadores, tempo verbal no futuro do pretérito, certos advérbios e auxiliares de modalização, dentre outras unidades lingüísticas.

Tentamos, de modo geral, explicitar conceitos e aspectos que consideramos importantes dentro do quadro teórico do ISD, e ao longo de sua constituição. As questões visitadas vão desde seus pressupostos teóricos, até seu método e procedimentos de análise, sem, por óbvio, ter tido intenção de exaustividade.

### **3. Textos Prescritivos, trabalho do professor e categorias de análise do ISD**

O trabalho prescrito apresenta-se configurado em textos chamados prescritivos, que, de modo geral, apresentam caráter oficial. Particularmente, em relação ao trabalho prescrito educacional, percebe-se que os textos incidem especialmente sobre os objetivos e finalidades do ensino, sobre as ações a serem desenvolvidas, sobre os papéis dos atores e suas atribuições etc.

Os textos prescritivos, aparentemente, apresentam uma configuração genérica, a despeito de sua diversidade, pois são produzidos, ou devem ser, por especialistas de determinada área, que têm sua presença enunciativa apagada, mencionam um agente da prescrição descrita, e seriam regidos por uma espécie de acordo de verdade que garantiria o sucesso de quem executasse as recomendações nele referidas.

MACHADO et all (2009) refere que se tem observado, em análises que envolvem o trabalho prescrito, que as prescrições manifestam-se de forma muito vaga; que em geral não fica clara a fonte da prescrição, quando esta não é apagada; muitas

vozes aparecem no texto, o que torna a polifonia deveras complexa; e o professor, alvo da prescrição, é mencionado de forma generalizadora.

MACHADO e BRONCKART (2009) apresentam algumas características do trabalho docente, atividade que se realiza em um contexto social definido, em uma situação imediata e ampla. O trabalho do professor é sempre pessoal e único, pois o envolve em sua totalidade; é totalmente interacional, uma vez que, agindo sobre o meio, o transforma e por ele é transformado; é mediado por instrumentos; é interpessoal; é impessoal, uma vez que as tarefas são prescritas por instâncias externas; e é transpessoal, pois norteada por modelos de agir.

Dentre os procedimentos de análise trazidos por BRONCKART e MACHADO (2009), destaca-se a identificação do contexto de produção dos textos antes das análises textuais e a organização das análises textuais em três níveis.

Quanto à identificação do contexto de produção, cinco aspectos são considerados: i) o contexto sócio-histórico amplo em que o texto foi produzido, circula e é usado; ii) o suporte em que o texto é veiculado; iii) o contexto linguageiro imediato, ou seja, textos que acompanham no suporte o texto analisado; iv) o intertexto, textos com os quais o texto mantém relação; v) a situação de produção, ou seja, as representações do produtor que influenciam a forma do texto, segundo os parâmetros-emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção.

No tocante à organização das análises textuais, proposta pelos autores, os três níveis são o organizacional, enunciativo e semântico. Essas análises estão correlacionadas, tanto que uma dá suporte à outra, sequencialmente.

O nível organizacional incide no nível da infraestrutura textual, e abarca elementos de identificação do plano global do texto; da sequência global que, quando existe, o organiza; dos tipos de discursos e das sequências locais; e mecanismos de textualização como coesão e conexão.

No nível enunciativo, tem-se as marcas de pessoa; os índices de inserção de vozes; os modalizadores do enunciado; os modalizadores pragmáticos; e outras marcas de subjetividade.

E, no nível semântico, que se refere à semiologia do agir, chega-se a informações sobre as representações do agir por meio das análises dos níveis

organizacional e enunciativo, que pertencem ao plano macrotextual do texto, e se completa pela análise no plano microtextual.

As categorias aqui referenciadas englobam fatores preponderantes na construção dos textos produzidos e, portanto, devem ser consideradas na análise e interpretação dos mesmos.

Neste trabalho, optamos por realizar uma análise pautada no nível enunciativo, mais especificamente os modalizadores do enunciado, que englobam as modalizações lógicas, deônticas e apreciativas, e os modalizadores pragmáticos.

Os modalizadores do enunciado e pragmáticos são unidades linguísticas que denotam a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição. As lógicas ou epistêmicas explicitam grau de verdade; as deônticas explicitam graus de necessidade, obrigação moral ou social; as apreciativas explicitam avaliação subjetiva; e as pragmáticas ou intencionais expressam uma possibilidade de avaliação sobre o “poder fazer”, o “querer fazer” e o “dever fazer”. É sobre esses modalizadores que incidem a análise.

#### **4. Análise de documentos**

O recorte desse trabalho pretende analisar os textos de documentos que compreendem as regras de ação pedagógica e didática dos Colégios Militares, a saber, os PSDs do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, elaborados pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA, órgão do Ministério da Defesa, em consonância com o PCN e PCNEM.

Como já referido, a análise desses documentos, que entendemos como prescritivos do trabalho do professor nestas instituições, certamente não em sua totalidade, mas em parte deles, incidirá sobre os modalizadores do enunciado e pragmáticos, categorias do nível enunciativo.

##### *4.1. Nível enunciativo: modalizadores do enunciado e pragmáticos*

As modalizações foram apontadas ao longo da amostra dos enunciados selecionados nos documentos submetidos à análise, e se apresentaram da seguinte forma:



**PSD 1º, 2º e 3º Anos – Parte comum:**

“... As aulas devem considerar (DEÔNTICA)os alunos em sua pluralidade, em suas diferenças de ritmo e de características de aprendizagem. Isto implica em conhecer os discentes e em lançar mão, sempre, dos suportes mais variados e da contextualização para a aprendizagem significativa.

A avaliação deixa de ser uma preocupação técnica em mensurar o aluno e passa a enfatizar as atividades; ela perde o olhar metonímico do instrumento e passa a ser vista como processual, ratificando ainda mais o papel do docente como mediador. (LÓGICAS)

A implantação desta abordagem, no SCMB, possui a envergadura de uma mudança paradigmática. Não se trata, simplesmente, de substituir documentos, rotinas ou mesmo práticas. Trata-se de renovar o compromisso dos agentes de ensino, frente a um novo cenário educacional. (APRECIATIVA)

No intuito de consolidar aspectos didático-metodológicos, a DEPA elaborou documentos (LÓGICA) que, além de nortear as práticas docentes, colaboram para maior acompanhamento e controle das mesmas dentro do SCMB. Esses documentos são explicitados nos itens a seguir.” (DEÔNTICAS)

“Cada CM deverá (DEÔNTICA), partindo dessa matriz e de sua relação com os objetos do conhecimento, elaborar os descritores que integrarão sua edição do PSD, constituindo-se, pois, na parte atualizável dos currículos. Os descritores, elementos que descrevem as habilidades em relação com os objetos e orientam o planejamento das aulas e da avaliação, são de autoria dos CM. Cabe à **Supervisão Escolar e aos Chefes de Disciplinas** (antigos Chefes de Subseção) **a coordenação dessa atividade.**” (LÓGICA/DEÔNTICA)

“Os objetos de conhecimento estão representados, no PSD, em sua forma mais ampla e abrangente. São tópicos que representam grandes recortes de suas disciplinas. Os professores devem buscar (DEÔNTICA), o mínimo detalhamento desses objetos, evitando aprofundamentos (PRAGMÁTICA) que comprometam, pela extensão excessiva dos conteúdos, a realização da didática do ensino por competências. A busca pelo CORE (conteúdo principal) deve ser constante (DEÔNTICA). O seguimento dessa orientação será motivo de acompanhamento e supervisão.”

“Os objetos do conhecimento constantes do PSD podem ser desenvolvidos em ordem diferente da especificada nesse documento (PRAGMÁTICA), desde que o novo ordenamento se justifique pela busca da melhoria da aprendizagem, pela montagem de sequências didáticas interdisciplinares e desde que (DEÔNTICA) não rompa com o ordenamento lógico da disciplina.

As competências e habilidades registradas no PSD constituem-se em um trabalho mínimo que deve ser desenvolvido pelo docente (DEÔNTICA) ("mínimo cobrável"). Em função das possibilidades didáticas levantadas no Plano de Execução Didática, e sempre no interesse da aprendizagem dos alunos, os docentes podem procurar desenvolver (PRAGMÁTICA) outras habilidades ou competências.”

Passemos às considerações finais.

## 5. Considerações finais

Tendo em vista o conjunto de parâmetros utilizados na análise dos textos, Planos de Sequências Didáticas (PSDs), foi possível confirmar, aos moldes do que já fora comprovado por BRONCKART e MACHADO (2005), o caráter institucional e hierarquizado das instâncias que lhes originam.

No tocante à estrutura dos documentos analisados, observa-se que são prescritivos em sua essência, pois se organizam como normas, cuja forma é rígida e fixa, tal qual aparece nos textos analisados.

E, em especial, em relação aos papéis sociais de emissor e receptor, e ao objetivo da produção, parece muito coerente com a natureza do texto, uma vez que prescrição remete à ordem, cujos atores devem ser superiores e subordinados, e disso decorre o objetivo, que pode tranquilamente ser resumido a *fazer cumprir*.

A amostra da análise dos documentos, a partir de enunciados de normas que tratam do trabalho do professor nos colégios militares, demonstra a incidência do valor deôntico das modalizações empregadas, seguido do valor pragmático. Esses dados permitem compor o perfil do trabalho docente perspectivizado nas normas que regem o ensino nos colégios militares. As avaliações do trabalho prescrito nesse contexto são pautadas no mundo social, que representa as regras adotadas pela instituição como sendo as mais importantes nesses enunciados. Porém, com a incidência (em menor escala) do valor pragmático, observa-se uma avaliação pautada, por vezes, também na interpretação/julgamento subjetivo do docente, momento em que a responsabilidade enunciativa sai da instituição e passa para o professor.

Assim, acreditamos ter alcançado os objetivos a que nos propomos, por hora, da mesma forma que temos a certeza de que há muito a explorar em próximas etapas.

## 6. Referências Bibliográficas

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

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. A análise do signo e a gênese do pensamento humano*. Trad.: MATENCIO, Maria de Lourdes M. Campinas: Mercado de Letras, 2006, pp.93-120.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. A Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento*. Trad.: PINTO, Rosalvo Gonçalves. Campinas: Mercado de Letras, 2006, pp.121-160.

\_\_\_\_\_, Jean Paul. *A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure*. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. *O interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp.19-42.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos**. Campinas : Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul e MACHADO, Anna Rachel. *De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos*. DELTA, 21, PP. 183-214. São Paulo: LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

JODELET, Denise. *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MACHADO, Anna Rachel. *Para (re)pensar o ensino de gêneros*. Revista Calidoscópico. Vol. 02, N. 1. São Leopoldo: Unisinos, jan/jun 2004, p. 17-28.

MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo*. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. *O interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp.51-63.

MOSCOVICI, S. *Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história*. In: JODALET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

## A TENTATIVA DE HOMOGENEIZAÇÃO DA NOÇÃO DE GÊNERO NOTÍCIA POR PARTE DOS LIVROS DIDÁTICOS: EM PAUTA O APAGAMENTO DOS SETORES DE ATIVIDADE SOCIAL

Khal Rens<sup>1</sup>

**Resumo:** Considerando a concepção bakhtiniana de gênero do discurso e as elaborações de Dominique Maingueneau (2009, 2011 e 2015) acerca desse mesmo objeto teórico, é possível afirmar que ambos os estudiosos concebem os gêneros de discurso atrelados ao fenômeno social da interação: o que Bakhtin (2003) concebe como tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, como gêneros do discurso, Maingueneau (2015, p. 128) afirma ser “um dispositivo de comunicação sócio historicamente definido”. A partir dessas conceituações, propomo-nos neste artigo verificar como se dá a transposição didática da noção de gênero do discurso em livros didáticos. É possível encontrarmos tanto em Bakhtin (2003), quanto em Maingueneau (2015), a relevância da noção de *esfera social/esfera de atividade humana/setores de atividade social* na produção de um gênero de discurso. O que ocorre, por vezes, é que, de um modo geral, essa relevância é escamoteada em vários livros didáticos, que se preocupam mais com aspectos formais da estruturação dos gêneros que com a relação constitutiva que eles mantêm com as esferas de atividade em que se constituem e são postos a circular. Analisando o livro didático *Português Linguagens* (2010), volume 2, no que se refere ao modo como ele aborda o gênero discursivo notícia, buscaremos demonstrar o apagamento da esfera de atividade e a tentativa de homogeneizar, ao se focar aspectos puramente formais dos textos, o que se compreende por *notícia*.

**Palavras-chave:** Gênero do discurso; Esfera social; Notícia.

**Resumen:** Teniendo en cuenta la concepción de Bakhtin género de discurso y elaboraciones de Dominique Maingueneau (2009, 2011 y 2015) sobre este mismo objeto teórico, se puede decir que ambos teóricos conciben géneros de discurso vinculados con el fenómeno social de la interacción: lo que Bakhtin (2003) concibe como tipos relativamente estables de enunciados, es decir, como géneros de discurso, Maingueneau (2015, p. 128) afirma ser "un dispositivo de comunicación socio históricamente definido ". A partir de estos conceptos, nos proponemos en este artículo verificar cómo es la transposición didáctica del concepto de género de discurso en los libros didacticos. Puede encontrar en Bakhtin (2003) y en Maingueneau (2015), la relevancia del concepto de *esfera social / esfera de la actividad humana / sectores sociales de la actividad* en la producción de un género discursivo. Lo que ocurre a veces es que, en términos generales, esta relevancia es ofuscada en varios libros didacticos que están más preocupados por los aspectos formales de la estructuración de los géneros que con la relación constitutiva que ellos tienen con las esferas de la actividad en que se encuentran y se hacen circular. Analizando el libro didactico *Português Linguagens* (2010), volumen 2, en relación con la forma en que aborda las noticias discurso de género, tratamos de demostrar la supresión de la esfera de la actividad y el intento de homogeneizar, centrándose en los aspectos puramente formales de los textos, lo qué se entiende por *noticia*.

**Palabras clave:** Géneros de discurso; esfera social; Noticia.

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Linguísticos (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL/UFU – Bolsista Capes/CNPQ)

## 1 Introdução

Considerando a concepção bakhtiniana de gênero do discurso e as elaborações de Dominique Maingueneau (2009, 2011 e 2015) acerca desse mesmo objeto teórico, é possível afirmar que ambos os estudiosos concebem os gêneros de discurso atrelados ao fenômeno social da interação: o que Bakhtin (2003) concebe como tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, como gêneros do discurso, Maingueneau (2015, p. 128) afirma ser “um dispositivo de comunicação sócio historicamente definido”.

Assim sendo, a partir dessas conceituações, neste texto pretendemos demonstrar descrevendo e analisando o modo como se dá a transposição didática da noção de gênero do discurso em nosso *corpus*. Este que é composto do capítulo 2 da terceira unidade do livro didático *Português Linguagens* (2010), volume 2, voltado para o ensino médio. A motivação de escolha desse livro recai sobre o fato de que ele faz parte da coleção de livro didático mais distribuída pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2015, para o ensino médio.

Tanto em Bakhtin (2003), quanto em Maingueneau (2015), guardadas as diferenças terminológicas, há a relevância da noção de esfera social/esfera de atividade humana/setores de atividade social na produção de um gênero de discurso. O que ocorre, por vezes, é que, de um modo geral, essa relevância é escamoteada em vários livros didáticos, que se preocupam mais com aspectos formais da estruturação dos gêneros e de apreensão da informação do texto, que com a relação constitutiva que eles mantêm com as esferas de atividade em que se constituem e são postos a circular.

O apagamento da noção de esferas de atividade, nos capítulos que objetivam conceituar e apresentar gêneros do discurso, faz ocorrer o que consideramos como tentativa de homogeneizar, visto que enfoca aspectos puramente formais dos textos, o que se compreende por um gênero do discurso, que em nossa análise se refere a *notícia*.

## 2 Da noção de gênero de discurso desenvolvida por Maingueneau (2009, 2011 e 2015)

A seguir, buscamos expor o que Maingueneau (2009; 2011 e 2015) propõe, no quadro teórico da análise do discurso de linha francesa, por gêneros do discurso. Partimos da leitura das obras *Análise do discurso literário*, *Análise de textos de comunicação* e *Discurso e Análise*

do discurso, de modo a compreendermos o percurso feito pelo teórico na elaboração do conceito.

Mainueneau (2011) afirma estarem disponíveis socialmente uma infinidade de termos a fim de caracterizar-se os discursos, visto que todo texto pertence a uma categoria de discurso. Como exemplo desses termos têm-se “conversa”, “manual”, “*reality show*”, “relatório de estágio”. Contudo, o teórico afirma que uma denominação como a dos gêneros acima apoia-se em critério muito heterogêneos. Ora essas categorias baseiam-se no caráter de publicação, ora em função do uso que se faz do conteúdo.

As categorizações dos discursos (tipo e gênero) correspondem às necessidades do cotidiano, e deste modo, o analista do discurso não pode ignorá-las e nem se contentar com elas. Mainueneau (2011) propõe uma divisão entre aquilo que é tipo de discurso e o gênero do discurso, apesar de que para o teórico, alguns estudiosos empregam indiferentemente ambos os termos. Assim, o gênero do discurso é o dispositivo de comunicação que só aparece quando certas condições sócios-históricas estão presentes. O gênero pertence a diversos “tipos discursivos associados a vastos **setores de atividade social**” (MAINGUENEAU, 2011, p. 61) Com base nas grades sociológicas mais ou menos intuitivas, é possível dividir a sociedade em diversos setores (ensino, saúde, pesquisa científica), e esses setores correspondem a grandes tipos de discurso.

Mainueneau (2011, p. 61) afirma que essa divisão tem como base tipologias de situações de comunicação, por apresentar um caráter historicamente variável, nada possui de eterna, visto que uma sociedade pode ser caracterizada “pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a tornam possível.”

Contudo, como é problematizado pelo teórico, as tipologias comunicacionais ou com base nas situações não levam em conta nem o funcionamento linguístico do texto, nem as caracterizações enunciativas, tendo como base o que é proposto por E. Benveniste. Deste modo, Mainueneau afirma que para a análise do discurso, o mais eficaz é se apoiar nas tipologias propriamente *discursivas*, que congregassem as caracterizações ligadas às funções, aos tipos e gêneros de discurso, e as caracterizações enunciativas. Assim, é indissociável a correspondência entre a função social e os funcionamentos linguísticos do discurso.

Sobre a utilidade dos gêneros dos discursos, Mainueneau (2011, p.63) afirma que: “Para um locutor, o fato de dominar vários gêneros de discurso é um fator de considerável *economia cognitiva*”, além assegurar a comunicação eficaz, em virtude da partilha de conhecimentos acerca do gênero. Tal fato tende a evitar o mal-entendido e permite que se espere uma quantidade de características concernentes ao gênero, visto que se respeita as

normas do gênero. Uma possível exemplificação ocorre quando ao receber um cartão-postal o destinatário não se sente ofendido por não haver um texto demasiado longo, com interrogações sobre o estado do destinatário e nem a espera de uma resposta.

Com base em tudo isso que foi dito, Maingueneau (2011) faz o seguinte questionamento “como conceber um gênero?”. O teórico afirma que os gêneros não podem ser considerados como formatos pré-estabelecidos a disposição do locutor, a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Os gêneros são atividades sociais, que são submetidas a um conjunto de critérios de êxito. Os gêneros são rotinas que se estabilizaram pouco a pouco, mas que estão sujeitos a uma variação contínua. “Os gêneros do discurso seguem uma rotina, adaptada às circunstâncias, contudo não baseiam em um texto-modelo.” (MAINGUENEAU, 2011, p.128)

Sobre o conjunto de condições de êxito para o gênero de discurso, Maingueneau (2011) define a existência de uma finalidade reconhecida, do estatuto de parceiros legítimos, do lugar e de momento legítimos, de um suporte material e de uma organização textual.

A finalidade de um gênero encontra-se na questão implícita “está aqui para dizer ou fazer o quê?”. A determinação correta da finalidade é primordial para que o destinatário tenha um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado.

Com relação ao estatuto dos parceiros legítimos tem-se a definição do enunciador e do coenunciador autorizados a estar no lugar de quem fala e de quem recebe o gênero. A cada uma dessas posições estão imbuídos direitos, deveres e saberes.

O lugar e o momento implicados na produção de um gênero são legítimos na medida organizam e fixam modos de consumo do gênero. Assim, há coerções constitutivas que afetam o modo como o gênero será produzido. Por exemplo, no que concerne ao local legítimo, um *outdoor* com um anúncio publicitário, deve ser fixado em um local de ampla visibilidade, possuir um texto simples, curto e com letras bem grandes.

Já no aspecto da temporalidade há a implicação de uma periodicidade ou não do gênero, de um encadeamento de leitura, de uma duração de realização, de uma validade de consumo presumida. Assim, por exemplo, uma piada pode possuir a validade indeterminada, não tendo interrupções de realização e não obedecer a uma periodicidade.

No que se refere ao suporte material, um texto não é um conteúdo a ser transmitido indiferentemente por um ou outro veículo. A existência material de um texto é condição inseparável de sua elaboração. Assim, como postula Maingueneau (2011) a modificação do suporte material de um texto acarreta na alteração radical do gênero do discurso.

Quanto a organização textual, “todo gênero de discurso está associado a uma certa *organização textual* que cabe à linguística estudar” (MAINGUENEAU, 2011, p. 68). Assim,



o domínio de um gênero passa pela consciência mais ou menos clara dos modos da frase, do parágrafo etc... Há gêneros de organização textual rígida, como uma dissertação ou um memorando interno, contudo, há outros mais flexíveis como uma conversa familiar ou uma piada.

Maingueneau (2011) reiterando o que já afirmou anteriormente, faz uso de três metáforas que comumente são usadas ao se caracterizar os gêneros de discurso. Temos assim a metáfora do contrato, do jogo e do papel. O teórico afirma que nenhuma dessas metáforas é perfeitamente exata, contudo, evidenciam aspectos importantes do gênero de discurso.

A metáfora do gênero de discurso enquanto um contrato, trata fundamentalmente de afirmar que o gênero é cooperativo e regulado por normas. Exige-se assim do enunciador e do coenunciador aceitação das regras e conhecimento das sanções ocasionadas pela transgressão a essas normas.

Quanto a metáfora do papel, ela remete ao domínio do teatral, na medida que dentro das interações sociais, estabelecidas como uma peça teatral, falar de papel consiste em afirmar que cada gênero de discurso implica parceiros “sob a ótica de uma condição determinada” (MAINGUENEAU, 2011, p. 70)

A comparação a um jogo, retoma para o gênero de discurso, segundo Maingueneau (2011), o caráter de atividade com certo número de regras pré-estabelecidas e mutuamente conhecidas pelo enunciador e pelo coenunciador, sendo que a transgressão de alguma regra pode colocar o participante para fora do jogo. Contudo, Maingueneau (2011) afirma que essas regras nada possuem de rígidas, exatamente por possuírem zonas de variação, deste modo, os gêneros podem assim se transformarem e variarem.

A partir dessas propostas, Maingueneau (2011, p. 85) elabora um quadro teórico particular na abordagem do gênero. O autor considera que o “texto não é um conjunto de signos inertes, mas trata-se de um rastro deixado por um discurso no qual a fala é encenada.” Deste modo, ao se abordar o gênero do discurso haveria três instâncias a serem consideradas, são elas: cena englobante, cena genérica e cenografia.

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso no qual é preciso que se situe para produzir ou interpretar um referido texto. A cena genérica corresponde ao gênero de discurso particular ao qual o texto pertence. Essas duas cenas definem o **quadro cênico** do texto, e é esse quadro cênico que define o “espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido” (MAINGUENEAU, 2008, p. 87)

Para definir o que se trata a cenografia, Maingueneau (2011) afirma que é com essa instância que o leitor se confronta, e não diretamente com o **quadro cênico**. A cenografia trata-

se da enunciação, que em seu desenvolvimento, esforça-se para constituir progressivamente o seu dispositivo de fala. Assim, a cenografia leva o quadro cênico a deslocar-se para o segundo plano, visto que é o modo de apresentação do texto. Deste modo, um mesmo gênero de discurso pode ter cenografias variadas. Contudo, cabe aqui o esclarecimento de que a cenografia não pode ser tomada como um cenário no qual o discurso aparece inesperadamente, pelo contrário, a cenografia é a fonte do discurso e aquilo que ele engendra.

### **3 Análise do livro didático - em pauta o apagamento dos setores de atividade social na consideração do gênero *notícia***

O capítulo que analisamos é voltado para a prática da produção de texto. Este é iniciado com uma notícia do jornal O estado de São Paulo, de título: *Mianmar despeja vítimas de abrigo*. Cabe aqui ressaltarmos que esse capítulo é composto apenas por essa notícia, tendo quatro páginas e não havendo nenhuma outra retomada exemplificativa do gênero ao longo desse volume.

Assim, retomando o que afirma Maingueneau (2011), é possível observar que os gêneros não podem ser considerados como formatos pré-estabelecidos a disposição do locutor, a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Os gêneros são atividades sociais, que são submetidas a um conjunto de critérios de êxito. Trata de rotinas que se estabilizaram pouco a pouco, mas que estão sujeitas a uma variação contínua. “Os gêneros do discurso seguem uma rotina, adaptada às circunstâncias, contudo não baseiam em um texto-modelo.” (MAINGUENEAU, 2011, p. 68)

Acreditamos assim, que ao dar apenas um exemplo de notícia no capítulo, o livro tende a pré-estabelecer um único texto-modelo de notícia que estaria disponível ao interlocutor/aluno, afim de que ele seja capaz de produzir uma notícia.

Parece-nos corroborar para nossa análise do capítulo, o fato de que após a notícia que abre o capítulo é proposta uma série de atividades que, em sua maioria, privilegia os aspectos formais da notícia. Há outras perguntas que apontam para questões de funcionamento da notícia no interior de uma esfera de atividade, contudo, essas são em menor número.

Exporemos na tabela a seguir algumas das questões que compõe o capítulo, e que dividimos em: (i) Questões que abordam o aspecto formal do gênero e (ii) Questões que apontam para o funcionamento do gênero em uma esfera de atividade.

Tabela 1:

<b>Questões que abordam o aspecto formal do gênero</b>	<b>Questões que apontam para o funcionamento do gênero em uma esfera de atividade</b>
<p>1- O <i>lead</i> consiste no primeiro parágrafo [...] Identifique no <i>lead</i>:</p> <p>a) o fato principal;                      b) as pessoas envolvidas;                      c) quando ocorreu o fato;                      d) o lugar onde ocorreu o fato;                      e) por que o fato aconteceu.</p> <p>2- Na notícia em estudo, que parágrafos constituem o corpo?</p> <p>3- Que tipo de discurso é empregado nos textos citados: o discurso direto ou indireto?</p> <p>4- Observe a linguagem empregada no texto:</p> <p>a) Que características ela apresenta?                      b) Em que variedade linguística ela está?                      c) Qual tempo e pessoa predominam nas formas verbais?</p> <p>5- O título da notícia anuncia o assunto que será desenvolvido no texto? (i) ele é objetivo ou subjetivo? (ii) Ele</p>	<p>1- Qual o objetivo de uma notícia?</p> <p>2- Em que veículo são transmitidas as notícias?</p> <p>3- A que tipo de público a notícia se dirige?</p>

<p>contém palavras de uso comum, fáceis de serem compreendidas? (iii) Em que tempo se encontra o verbo empregado no título?</p> <p>6- Reúna com seus colegas e juntos conclua: Quais as características da notícia, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem?</p>	
--	--

Como propõe Maingueneau (2011), a finalidade de um gênero encontra-se na questão implícita “está aqui para dizer ou fazer o quê?”. A determinação correta da finalidade é primordial para que o destinatário tenha um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado. Deste modo, questionamentos de aspectos formais e que busquem os pontos de estabilidade de um gênero se fazem necessários, desde que atrelados construtivamente a função social do gênero e a finalidade do campo em que ele é posto circular.

Contudo, ao apresentar apenas um exemplo de notícia e questionar o aluno “A que tipo de público a notícia se dirige?”, ou “Quais as características da notícia, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem”, o que ocorre é uma tentativa de homogeneização do gênero, visto não serem considerados a variedade de suportes e veículos pelos quais a notícia é veiculada.

Essa tentativa de homogeneização do gênero é novamente vista quando o livro didático traz um quadro intitulado *A linguagem jornalística: o mínimo de palavras e o máximo de informação*. Neste quadro, adaptado do *Manual de redação e estilo de O Estado de São Paulo (1997)*, são expostas uma série de regras e direcionamentos, que segundo o livro didático, conferem maior clareza e exatidão na notícia. Com construções do tipo: “construa períodos curtos”, “empregue o vocabulário usual”, “nunca use duas palavras se puder usar uma só”, “evite superlativos”, dentre outros, este quadro objetiva ensinar o aluno a produzir “uma boa redação de textos jornalísticos” (CEREJA et MAGALHÃES, 2010, p. 258)

Maingueneau (2008) afirma:

[...] tem-se espontaneamente a tendência a conferir-lhe (ao gênero) um estatuto essencialmente formal, o de um conjunto de propriedades estilísticas, ao passo que o gênero define também as condições de utilização dos textos que dele derivam. (p. 134)

Assim, o fato de uma notícia ser destinada a um público, ser escrita ou oral (no caso de um jornal televisivo), estar em um jornal de circulação diária, ou hospedada em um site voltado para o público juvenil, tem uma incidência radical sobre o seu tamanho, sua paragrafação, as citações utilizadas. Deste modo, é impossível dissociar o funcionamento real de uma notícia do consumo dela em uma comunidade. Ou seja, o efetivo domínio de um gênero passa pela compreensão das variações do gênero nas diversas comunidades discursivas das quais ele venha circular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: —. **Estética da criação verbal**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português-linguagens**, vol. 2, 2º ano do ensino médio. São Paulo: Atual, 2010.

Maigneueau, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2011, 238 p.

\_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

## **A Teoria da Estrutura Retórica como aporte para o processo de referenciação em textos escritos escolares**

Cristina Mara França Pinto Fonseca (UFMG)<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise sobre o processo de referenciação em textos escritos escolares da Educação Básica. O aporte teórico que fundamenta este estudo é balizado pela Linguística Textual no que se refere às estratégias de referenciação propostas por Koch e Marcuschi (1998). As estratégias de referenciação se manifestam por meio de como os referentes são introduzidos, conduzidos retomados e identificados no cotexto. A análise também é contemplada pela visão funcionalista, especificamente, a Teoria da Estrutura Retórica (Rethoric Structural Theory- RST), teoria descritiva proposta por Mann e Thompson (1983); Matthiessen & Thompson (1988), que tem como foco a organização dos textos, caracterizando as proposições (relações retóricas) que se estabelecem entre as partes que os compõem. A análise propõe averiguar se as relações retóricas que emergem entre as porções nas quais se evidencia o processo de referenciação auxiliam na construção dos referentes. Os textos foram segmentados em unidade de informação, conforme Chafe (1980). A abordagem é descritiva e qualitativa porque busca a compreensão das estratégias, pelo estabelecimento das relações retóricas e os tipos de relações que contribuem para a construção do referente. Na análise, predominaram as relações de Núcleo- Satélite e as Multinucleares.

Palavras -chave: Estratégias de referenciação, Relações retóricas, Linguística

### **ABSTRACT**

This paper aims to present an analysis of the process of referentially in school texts written in Basic Education. The theoretical basis that underlies this study is marked by textual Language in relation to the strategies proposed by Koch and referencing Marcuschi (1998). The referral strategies are manifested through as referents are introduced, conducted resumed and identified in the co-text. The analysis is also contemplated by the functionalist view, specifically the Theory of Rhetoric Structure (Rethoric Structural Theory- RST), descriptive theory proposed by Mann and Thompson (1983); Matthiessen & Thompson (1988), which focuses on the organization of the texts, featuring the propositions (rhetorical relations) that are established between the parties that compose them. The analysis proposes to examine whether the rhetorical relations that emerge between the portions in which it highlights the referral process assist in the construction of referents. The texts were segmented into information unit, as Chafe (1980). The approach is descriptive and qualitative because it seeks to understand the strategies, the establishment of rhetorical relations and the types of relationships that

<sup>1</sup> [crismarafranca@gmail.com](mailto:crismarafranca@gmail.com) [cristina.mara@fapam.edu.br](mailto:cristina.mara@fapam.edu.br)

contribute to the construction of the referent. The analysis predominated relations core- satellite and multinuclear. Words key: Referral Strategies, Rhetorical Relations, Linguistics

## **1-Introdução**

Neste artigo pretendemos analisar o processo de referenciação em textos predominantemente narrativos produzidos por alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Minas Gerais. O aporte teórico deste estudo é balizado pela Linguística Textual (LT) no que se refere às estratégias de referenciação propostas por Koch e Marcuschi (1998). As estratégias de referenciação se manifestam por meio de como os referentes são introduzidos, conduzidos retomados e identificados no cotexto. A análise também é contemplada pela visão funcionalista, especificamente, a Teoria da Estrutura Retórica (Rethoric Structural Theory- RST), teoria descritiva proposta por Mann e Thompson (1983); Matthiessen & Thompson (1988), que tem como foco a organização dos textos, caracterizando as proposições (relações retóricas) que se estabelecem entre as partes que os compõem. A análise tem por objetivo primordial averiguar se as relações retóricas que emergem entre as porções nas quais se evidencia o processo de referenciação auxiliam na construção dos referentes no contexto discursivo. Pretendemos também descrever a tipicidade das relações de coerência (relações implícitas) predominantes entre as porções textuais nas quais exista o processo de referenciação e verificar se a relação retórica estabelecida entre essas porções favorece um desempenho discursivo adequado a serviço da coerência textual. Dessa forma, tais aspectos inseridos na combinação da RST e da LT nos orientam a certas reflexões como: Que relações retóricas podem emergir no ambiente em que há o processamento dos referentes nos textos dos alunos-alvo? Que tipos de relações poderemos encontrar nesses textos? Haverá relações predominantes? Há a possibilidade da RST auxiliar na construção do referente?

O trabalho com o texto e suas especificidades e, principalmente em relação à sua estabilidade e continuidade com vistas à coerência textual, nos permite a investigação proposta, a de averiguar se a teoria da estrutura retórica poderá contribuir no tocante à construção dos referentes. Nesse sentido, a análise se justifica.

Acreditamos que a Teoria da Estrutura Retórica (RST) articulada à Linguística textual (LT), especificamente, ao processo de referenciação, poderá contribuir para a construção ou designação dos referentes no contexto discursivo, pois a RST tem como um de seus parâmetros a plausibilidade, capacitando o leitor para essa atividade.

A abordagem será quantitativa- qualitativa, pois visa à compreensão da construção ou da designação dos referentes ancorada pelas relações retóricas e os tipos de relações que contribuem para a construção do referente, especificamente na recategorização dos referentes.

## **2-Referencial teórico**

### **2.1-O processo de referenciação proposto por Koch & Marcuschi**

O processo referencial é um aspecto crucial nas atividades de compreensão e construção textual por isso, é necessário entender como o autor organiza o texto com o objetivo de torná-lo coerente para si e para o leitor. Dessa forma, o texto oral ou escrito abrange estratégias particulares para a organização referencial.

Segundo Marcuschi (1998 a), numa visão macro, um texto oral ou escrito é construído por uma rede de referentes que se vai alicerçando por uma progressão que se fundamenta em dois processos basilares: a progressão referencial e b- a progressão tópica.

Para Marcuschi (1998 a), a progressão referencial diz respeito à “introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais”. Já a progressão tópica relaciona-se aos assuntos ou tópicos discursivos tratados ao longo do texto.

Koch e Marcuschi (1998, p.1) consideram esses processos como “distintos”, mas “complementares”, “simultâneos” e em algumas ocasiões “ se codeterminam”. Compreende-se que a continuidade referencial colabora para o desenvolvimento de um tópico. Nas palavras de Koch e Marcuschi ( 1998, p.1) “a presença de um tópico proporciona tão somente as condições que possibilitam e que preservam a continuidade referencial, porém não a garante”, isto é, o tópico poderá romper a continuidade referencial.

Para Marcuschi (1998 a), a designação é uma ação cognitiva que emerge no e pelo contexto discurso, isto é, não é uma ação simplesmente de nomear, etiquetar, que ocorre no primeiro momento, mas expansão dos objetos-de-discurso, ou em outras palavras, os objetos-de- discursos vão se incorporando de novos sentidos e novas nuances na medida em que vão sendo empregados atendendo aos objetivos comunicativos no contexto discursivo e não tão somente ao mundo real.

Nas palavras de Marcuschi e Koch (2002:37), “a referência é concebida como aquilo que designamos, representamos ou sugerimos quando empregamos um item lexical ou criamos uma situação discursiva referencial”. Assim, os itens lexicais só adquirem significação plena em sua realização textual, porque se revestem de um sentido que é construído no contexto discursivo. É no contexto discursivo que os itens lexicais “se tornam plenos, completos” (BAKHTIN, 2000 p.308)

Para Marcuschi (1998 a), a referenciação deve ser percebida como um processo discursivo; e os referentes, como objetos-de-discurso.

## 2.2- Estratégias de progressão referencial

Segundo Koch & Marcuschi (1998:182), algumas estratégias de progressão referencial são mais realizáveis na escrita do que na fala por questões de estilo com efeitos especiais. Assim, as estratégias constituem de acordo com Apothéloz & Béguelin, 1995 (*apud* Koch & Marcuschi, 1998), três grandes blocos – aqui denominados **designação anafórica, desconsideração de predicação pela anáfora e homologação dos atributos pela anáfora** – essas estratégias são diferenciadas no e pelo processo discursivo, de forma a proporcionarem elos ou continuadores discursivos. Por isso, apresentamos a análise desse processo nos textos narrativos escolares do oitavo e nono ano do ensino fundamental, com base no modelo proposto por Koch & Marcuschi (1998), especificamente, a designação da anáfora .

## 2.3- A designação anafórica



Nesse primeiro bloco de estratégias, de acordo com Koch e Marcuschi (1998), o objeto-de-discurso (referente) sofre uma transformação. A transformação no objeto-de-discurso se processa a partir da sua designação anafórica, ou seja, a sua representação ou sugestão de uma entidade na situação discursiva. Quando esse processo ocorre, não há nenhuma alteração nos predicados que foram atribuídos ao objeto-de-discurso (referente) anteriormente. Todo esse processo se efetua pela anáfora no momento em que ela é enunciada.

Conforme explicitado por Koch & Marcuschi (1998), as transformações efetivadas por esse processo anafórico são de três espécies :

#### **a- A recategorização lexical explícita**

A recategorização lexical explícita é aquela que o objeto-de-discurso está acrescido de novas informações. Nesse caso, a anáfora, que atua pelo processo de recategorização, retoma esse objeto-de-discurso, empregando-o como o mesmo item lexical com seus atributos, já predicados anteriormente ou, então, através de uma nova expressão lexical. Assim essa estratégia demonstra que não há diferença alguma entre retomar um (o mesmo item lexical acrescido de predicções modificadoras) ou outro (nova expressão lexical).

#### **b- A recategorização lexical implícita**

A segunda transformação operada pela anáfora é a recategorização lexical implícita que se realiza por meio de um pronome anafórico que faz remissão a um objeto-de-discurso, que será retomado, porém, com modificação de algum aspecto. Segundo Koch & Marcuschi (1998: 185), essa estratégia pode exercer diversos papéis. Um deles é a redução de uma ambiguidade referencial em que podem figurar dois candidatos possíveis, de um mesmo gênero gramatical, para uma anáfora pronominal; nesse caso, o estabelecimento de uma relação de referência dependerá do contexto discursivo para que haja a escolha do referente.

#### **c- A recategorização com modificação da extensão do objeto**

De acordo com Koch & Marcuschi (1998:185), a terceira transformação efetuada pela anáfora é a recategorização com modificação da extensão do objeto. Essa transformação nem sempre implica uma recategorização lexical, mas outra como a formal, ocorre, geralmente, na fala. Uma outra função da modificação de extensão do objeto é o abandono de determinações, na qual o objeto-de-discurso é retomado por um pronome demonstrativo. Esses pronomes podem ter referentes fora do texto e dentro do texto. As relações anafóricas podem ocorrer explícita ou implicitamente. O referente (objeto-de-discurso) é um item nominal particular ou um termo estendido, quando se referem ao contexto anterior ao pronome, ou a um fato ou um conjunto de fatos. Nessa função, os pronomes deixam de ser dêiticos, ocorrendo o abandono de determinações.

### **3. A teoria da estrutura retórica - RST**

A Teoria da Estrutura Retórica (RST) é uma teoria funcionalista que tem por escopo analisar a organicidade dos textos e as relações retóricas que emergem entre as porções do texto, (*span*) em busca da coerência, conforme Mann e Thompson (1983, 1988); Mann; Matthiessen e Thompson (1992).

Segundo Mann, Matthiessen e Thompson ( 1989, p. 7), a unidade e a coerência se estabelecem porque todas as partes de um texto vão interagindo de acordo com os objetivos sociocomunicativos para alcançar um propósito interacional.

Evidenciamos que RST distingue-se porque um dos seus pressupostos teóricos são as relações que se estabelecem entre as orações ancoradas no contexto discursivo e nos propósitos comunicativos interacionais com o objetivo do entendimento do texto. Assim, a RST leva em consideração a avaliação do interlocutor, a qual tem como princípio a plausibilidade, em outras palavras, existe a possibilidade de várias interpretações de um dado linguístico, já que há a pressuposição de que o interlocutor possua conhecimentos prévios, além do contexto social- pragmático.

Dessa forma, a análise se fundamenta na macroestrutura do texto, mas não se descarta o estudo das porções menores, isto é, as orações, porque a ligação entre elas constitui as unidades maiores do texto. De acordo com os autores supracitados, a organização retórica do discurso se faz pelo entrelaçamento da orações. Para Van Dijk *apud* Marquesi (1995, p.37), a macro “é uma estrutura cognitiva de significado mais geral que dá unidade e coerência ao texto”. Nas palavras de Vilela e Koch ( 2001, p.555), a macroestrutura representa "uma espécie de estrutura profunda semântica do texto".

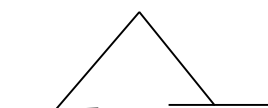
A nossa análise considera também as postulações de Taboada e Mann (2006, p. 441), de que as proposições relacionais promovem significados que emergem entre duas porções de texto - partes maiores ou orações – mesmo sem a presença de qualquer marca linguística. Para a identificação das relações retóricas pelo analista, Mann e Thompson (1988, p. 243 ) orientam que a ação deve basear-se em critérios funcionais e semânticos, com a intenção de identificar e analisar a função de cada porção de texto, além de verificar como o texto conversa com seu possível leitor. Portanto, o texto veicula, nas palavras de Mann & Thompson (1988, p. 245), “um conteúdo proposicional explícito, que é representado pelas orações que o formam, além de conter proposições implícitas, designadas proposições relacionais, identificadas pelas relações que se estabelecem entre porções do texto.” Assim, para a análise pretendemos identificar a estrutura retórica, que se descreve como “determinada, ou definida, pelas redes de relações, que se estabelecem entre as porções de texto” (DECAT, 2010, p 168).

Segundo Mann & Thompson (1983, pp.1-17; 1988, pp. 234-247), a RST possui um quadro com aproximadamente 25 relações retóricas, o qual já está ampliado. Este quadro pode ser consultado no site da RST, disponível em: <©2005-2016 William C. Mann, Maite Taboada. All rights reserved>. As relações constituem –se em:

- a) Relações multinucleares: uma porção de texto não é ancilar a outra; nesse tipo de relação, cada porção de texto representa um núcleo distinto, como é demonstrado abaixo:

ESQUEMA 1: Relação multinuclear

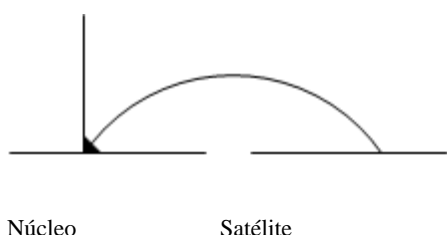
Diagrama 01- Fonte: MANN & THOMPSON, 1988, p. 247.



b) Relações núcleo-satélite: Uma porção do texto (satélite) é ancilar à outra (núcleo). Essa relação é demonstrada no ESQUEMA 2, em que um arco vai da porção que serve de subsídio para a porção que tem a função de núcleo. O núcleo é demonstrado pela linha vertical. Aqui, o satélite pode aparecer antes ou depois do núcleo.

ESQUEMA 2: Relação núcleo-satélite, com o satélite depois do núcleo.

Diagrama 02 Fonte: MANN & THOMPSON, 1988, p. 247.



Os esquemas caracterizam-se como padrões pré-definidos que especificam como as porções do texto se relacionam, a fim de formar porções maiores ou todo o texto. Ao serem aplicados em um texto, os esquemas não seguem, obrigatoriamente, os padrões preestabelecidos, podendo haver variações, como em: a) a ordem em que aparece o núcleo e o satélite não é fixa; b) uma relação que faz parte de um esquema pode ser aplicada quantas vezes forem necessárias; c) em esquemas multinucleares, as relações individuais são opcionais, porém, pelo menos uma das relações deve ser estabelecida.

Ressaltamos que a RST possui uma ferramenta que nos possibilita a formatação da análise, porém o programa não faz a análise, apenas a formata, o trabalho de análise é do analista. Vejamos a figura do programa *RST-Tool*:



Figura 01 Programa *RSTTool*, versão 3.45, de Mick O'Donnell, disponível para download no site [www.wagsoft.com](http://www.wagsoft.com).

#### 4. Metodologia

A análise proposta foi assim organizada: primeiramente, realizarmos um estudo sucinto, porém elencamos os princípios basilares da teoria da RST e da Linguística Textual para consolidar nossas proposições. No segundo momento, o objetivo foi o de escolher e de analisar as porções textuais dos textos dos alunos que foram utilizadas para a comprovação da hipótese levantada de que poderá haver ou não incidência de relações retóricas além de se constatar se a RST auxilia na construção dos objetos- de- discurso (referentes). Para essa

análise, foram utilizados três exemplos nos quais foram evidenciadas a recategorização explícita, a implícita e a recategorização com modificação da extensão do objeto. Como encerramento da pesquisa constituímos o relato final dos resultados, juntamente com a conclusão da pesquisa. Para a execução da nossa análise, utilizamos como estratégia a segmentação em unidades de informação (*unit idea*), “noção proposta por Chafe (1980, p.14)”, que as considera como “jatos de linguagem ou blocos de informação”, considerando a pausa como um recurso proeminente para sinalizar essa identificação, mas não somente esse recurso. São tratadas também, nesse trabalho, como porções textuais. Nas palavras de Decat (2010, p.233), “as unidades de informação equivalem a uma oração, mas não necessariamente, podendo ser qualquer porção que constitua uma unidade de informação”.

## 5- Análise e discussão dos dados

### a- A recategorização lexical explícita

Nesse exemplo, o que importa não é a operação referencial do item, mas o quanto se sabe sobre o objeto-de-discurso. Dessa forma, tanto a anáfora quanto o mesmo item lexical modificado não interferem na retomada referencial em si, porém atingem o sentido e a orientação do processo, justamente pelo conhecimento e pelas novas informações que temos a respeito do referente, como podemos verificar no exemplo 01, abaixo:

01 “*Cíntia, menina forte, bonita, delicada corria ‘risco de vida’ ao estar junto de seu próprio amor, mas não imaginava ‘o tamanho de risco,’ que corria.*” (NA, L8, 108, 5- 8)<sup>2</sup>

Através do exemplo acima, notamos que a expressão lexical ‘risco de vida’ é retomada anaforicamente e, ao mesmo tempo, é acrescida de uma nova informação, isto é, de uma predicação modificadora, ‘o tamanho de’.

Observamos que o objeto-de-discurso ‘risco de vida’ acrescido do termo ‘tamanho de’ orienta o interlocutor para a interpretação de que o ‘risco de vida’ que a personagem Cíntia poderá sofrer não é somente o risco de vida, mas um fato de dimensões muito perigosas que poderia causar um sofrimento enorme, atingir pessoas em torno de Cíntia e ainda custar-lhe a vida.

O interessante dessa estratégia é o efeito causado pela nova informação pela recategorização lexical explícita do objeto designado (‘risco de vida’ → ‘tamanho de risco’).

O exemplo 1, a unidade informacional, foi segmentado em 02 porções textuais, como podemos ver abaixo:

(1) “Cíntia, menina forte, bonita, delicada corria **‘risco de vida’** ao estar junto de seu próprio amor,”

(2) “mas não imaginava **‘o tamanho de risco,’** que corria.”

Entre as porções (1) e (2) emerge a relação multinuclear: contraste, isto é, ocorre uma comparação contrastiva entre as porções mencionadas anteriormente, em que o objeto-de-discurso é recategorizado, de modo que a relação denominada contraste favorece a operação de recategorizar explicitamente, pois há dois núcleos distintos sendo que no segundo houve acréscimos de informações ao objeto-de-discurso mencionado

<sup>2</sup> Código das produções textuais dos alunos.

no primeiro núcleo. Assim, a relação multinuclear- contraste evidencia uma comparação, tornando-se uma estratégia de auxílio para o reconhecimento dessa relação que possibilitou acréscimos ao objeto- do- discurso.

Vejam os quadros da relação multinuclear: contraste e o diagrama;

Nome da relação	Condições em cada par de N	Intenção do falante/escritor ( EFEITO)
<b>Contraste</b>	Não há mais de dois núcleos. As situações nesses dois núcleos são compreendidas como sendo: a- as mesmas em vários aspectos; b- diferentes em alguns aspectos e c- comparadas em termos de uma ou mais dessas diferenças	O ouvinte/leitor reconhece a possibilidade de comparação e a (s) diferença (s) suscitadas pela comparação realizada.

Quadro 01 Fonte: ANTONIO, J.D. (2004)

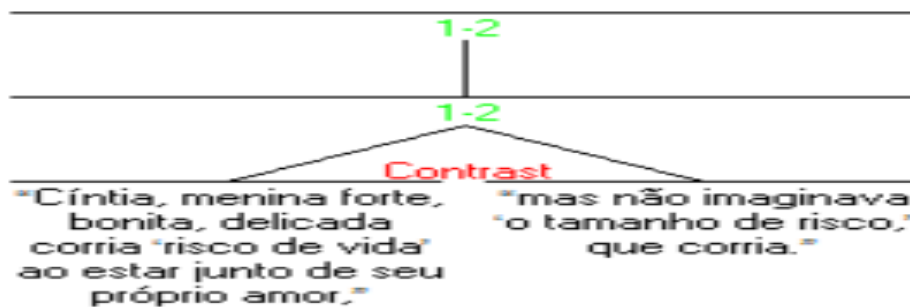


Diagrama 03- Fonte: MANN & THOMPSON, 1988, p. 247. Elaborados pela autora

### b- A recategorização lexical implícita

Vejam que essa operação é ancorada pelas informações vinculadas no momento anterior à designação do pronome, como ilustra o exemplo 02, abaixo:

O2- “ ... e o professor contou que o menino não estava fazendo a tarefa então o tio foi embora chegou lá **‘ele’** pegou uma vara de espinhos e machucou **‘ele’** todo.” ( NA, I, 8, 93,9-12)

Observamos que, no exemplo 02, há duas ocorrências do pronome ‘ele’. A primeira, podemos dizer que se refere ao item lexical ‘tio’. Já a segunda ocorrência traz a possibilidade de dois candidatos potenciais – ‘o menino’ e ‘o tio’ – como objetos-de-discurso a serem retomados tradicionalmente. Por meio das representações geradas no contexto discursivo, processa-se a interpretação referencial, de forma a permitir que a anáfora destacada se refira ao termo ‘o menino’.

O exemplo 2 constitui uma unidade informacional que foi segmentada em 3 porções textuais, conforme vemos abaixo:

- (1) “ ... e o professor contou que o menino não estava fazendo a tarefa então o tio foi embora”
- (2) “ chegou lá **‘ele’** pegou uma vara de espinhos”
- (3) “e machucou **‘ele’** todo.”

Entre as porções (1), (2) e (3) novamente emerge a relação multinuclear- sequência, conforme podemos observar. Essa relação enfoca uma sequência de fatos que nos possibilita entender como os fatos ocorreram e de que forma se processou essa operação que no caso é a desambiguação de referentes no contexto discursivo pelo interlocutor. Portanto, a relação multinuclear- sequência constitui também um mecanismo de contribuição para que houvesse tal entendimento.

Vejamos o quadro da relação Multinuclear : Sequência e o diagrama:

Nome da relação	Condições em cada par de N	Intenção do falante/escritor ( EFEITO)
SEQUÊNCIA	Há uma sucessão entre as situações nos núcleos	O ouvinte/leitor reconhece as relações de sucessão entre os núcleos.

Quadro 02- Fonte: ANTONIO, J.D. (2004)

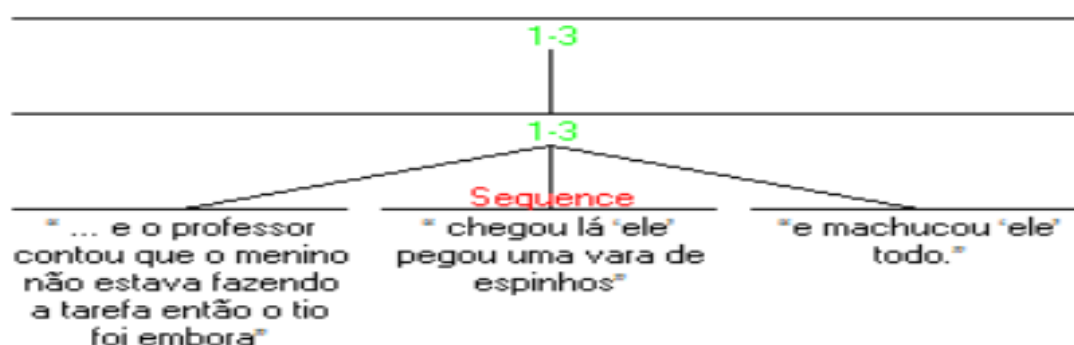


Diagrama 04- Fonte: MANN & THOMPSON, 1988, p. 247. Elaborados pela autora

### c- A recategorização com modificação da extensão do objeto

Uma das funções da modificação de extensão do objeto é o abandono de determinações, na qual o objeto-de-discurso é retomado por um pronome demonstrativo. Como podemos ver o exemplo 3, ocorre essa estratégia:

03- *“Infelizmente, existe no Brasil atualmente, um Graveto em cada esquina, em cada beco. Sofrendo com o descaso de governantes e da sociedade. Até quando ‘isso’ vai durar?”* (NA, I, 7, 4, 34-38)

Nesse exemplo 03, fica evidente que o pronome demonstrativo ‘isso’ estabelece uma relação anafórica. O objeto-de-discurso é um fato ou um conjunto de fatos que podemos parafraseá-los assim: no Brasil, há meninos abandonados; há descaso das políticas públicas e da grande parte da sociedade. Vejamos que o pronome não se refere a uma entidade particular e nem aponta para um referente fora do texto. Dessa forma, o pronome ‘isso’ não é um determinante; desempenha, nesse exemplo, o papel de anáfora.

O exemplo 3, unidade informacional, foi segmentado em duas porções textuais como podemos ver abaixo:

(1) *“Infelizmente, existe no Brasil atualmente, um Graveto em cada esquina, em cada beco. Sofrendo com o descaso de governantes e da sociedade.”*

(2) *Até quando ‘isso’ vai durar?”*

No exemplo 3, emerge a relação Núcleo-Satélite entre as porções 1 e 2, sendo que a porção (1) *“Infelizmente, existe no Brasil atualmente, um Graveto em cada esquina, em cada beco. Sofrendo com o descaso de*

governantes e da sociedade.”, constitui o Núcleo e a porção (2) Até quando ‘**isso**’ vai durar?”, o Satélite. Na combinação entre as porções (1) e (2) é estabelecida a relação retórica de avaliação. O Satélite confirma o que o interlocutor disse no Núcleo por meio do pronome “isso” que resume os fatos e além de o Satélite explicitar uma valoração em relação ao que foi dito no Núcleo. Vejamos que há uma sobreposição de relações porque há uma avaliação como também uma condensação de fatos, então podemos afirmar que emerge também a relação de resumo entre as porções (1) e (2). Assim, as relações do tipo Núcleo- Satélite: avaliação e resumo nos dá a possibilidade de um recurso auxiliar na construção do objeto- do- discurso .

Vejamos os quadros das relações Núcleo-Satélite que as definem:

Nome da relação	Condições no S ou no N, individualmente	Condições em N+ S	Intenção do falante/escritor ( EFEITO)
<b>Avaliação</b>	Nenhuma	No N+ S: O S se relaciona com o N; considerando um grau de atitude positiva do interlocutor em face do N	O ouvinte/leitor reconhece que o S confirma o N e reconhece um valor que lhe foi atribuído

Quadro 03 Fonte: Mann, W.C., e Thompson, S.A. 1988. Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. Text, 8 (3). 243-281.

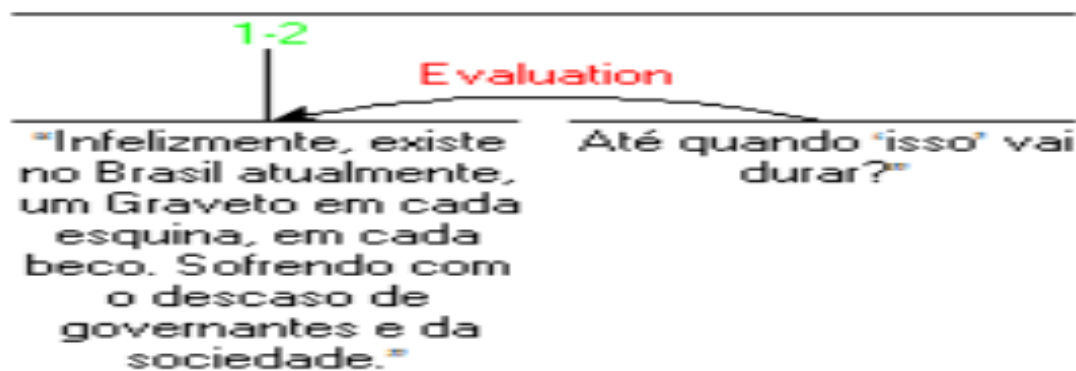


Diagrama 05- Fonte: MANN & THOMPSON, 1988, p. 247. Elaborados pela autora

Nome da relação	Condições no S ou no N, individualmente	Condições em N+ S	Intenção do falante/escritor ( EFEITO)
<b>Resumo</b>	No N: o N deve ter mais do que uma unidade	S apresenta uma reformulação do conteúdo de N, com um peso inferior	O ouvinte/leitor reconhece que o S como uma reformulação mais abreviada dos fatos de N

Quadro 04 Fonte: Mann, W.C., e Thompson, S.A. 1988. Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. Text, 8 (3). 243-281.

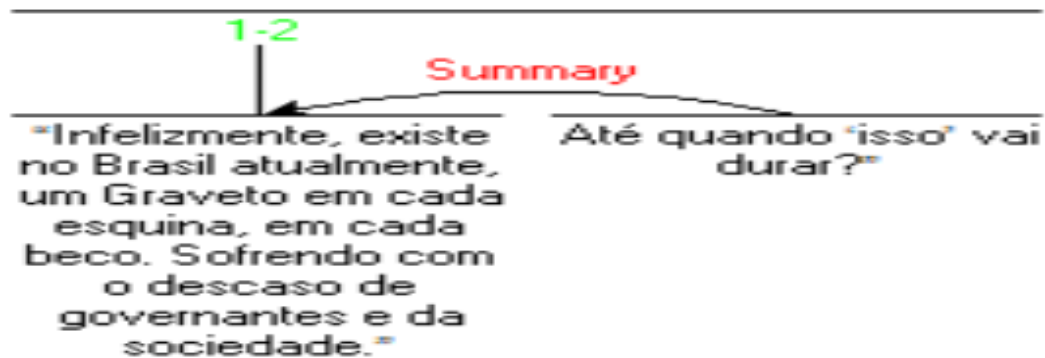


Diagrama 06- Fonte: MANN & THOMPSON, 1988, p. 247. Elaborados pela autora

## 6- Considerações finais

Neste artigo, analisamos o processo de referenciação, especificamente, a designação da anáfora (recategorização lexical explícita, implícita e com modificação da extensão do objeto) à luz da LT, especialmente, pelas postulações dos autores Koch e Marcuschi (1998) e pelo aporte do funcionalismo, a Teoria da Estrutura Retórica, (MANN, THOMPSON, 1983).

O processo de referenciação é uma rede complexa entre a linguagem, o mundo e a atividade discursiva. No estudo, apontamos três estratégias da designação anafórica: recategorização lexical explícita, recategorização lexical implícita e a recategorização com modificação da extensão do objeto nas quais pudemos analisar à luz da RST, as relações retóricas como aporte para a construção do objeto-do-discurso.

A abordagem foi descritiva e interpretativa ancorada pelas relações retóricas (de coerência) e a plausibilidade. Portanto, as relações retóricas se configuraram como um dos recursos que pode contribuir para a construção do referente da anáfora, uma vez que essas relações emergem do contexto discursivo-pragmático.

Nessa análise, sobressaíram as relações de Núcleo-Satélite como, a avaliação e o resumo; e a Multinuclear : contraste e sequência, como pudemos demonstrar. Para tanto, levamos em consideração os níveis sintático, semântico, pragmático, o contexto discursivo e a avaliação do ouvinte/ leitor, objetivando à coerência textual. Dessa forma, as relações retóricas articuladas com o processo de referenciação se afinam no e pelo mesmo propósito, a interação dos interlocutores.



## Referências

- ANTONIO, J. D. **Estrutura retórica e combinação de orações em narrativas orais em narrativas escritas do português brasileiro**. Estudos Linguísticos, v. 37, n. 1, p. 223-232, 2008. (ANTONIO, 2004, p. 39).
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHAFE, Wallace L. **The pears stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1980.
- DECAT, M. B. N. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In: MARINHO, J.H.C; SARAIVA, M.E.F. (Org.) **Estudos da língua em uso: da gramática ao texto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça & MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de Referenciação Na Produção Discursiva. DELTA vol.14 special issue São Paulo, 1998.**
- MANN, W. & THOMPSON, S. A. **Relational propositions in discourse**. California: University of Southern California: 1983, p.3-9.
- MANN, W.C., e THOMPSON, S.A. 1988. **Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization**. Text, 8 (3). 243-281.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. 1 colóquio internacional de língua portuguesa**, Berlim, 1998a. (mimeogr.).
- MARQUESI, S.C. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- TABOADA, M.; MANN, W. C. **Rhetorical Structure Theory: looking back and moving ahead. Discourse Studies**, v. 8, n. 3, p. 423-459, jun. 2006. Disponível em: <<http://dis.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/3/423>>. Acesso em: 11. Jul.2016
- VILELA, M. e KOCH, I.V. **Gramática da Língua Portuguesa – gramática da palavra – gramática da frase - gramática do texto/discurso**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2001.

## A VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA ORTOGRAFIA

Professora Mestra Flávia Freitas de Oliveira\*  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

**RESUMO:** No processo de interação em sala de aula é perceptível que a língua em uso varia dentro dos diversos níveis da linguagem, não apenas no uso oral, mas reflete também na escrita do aprendiz. É a ortografia que rege como cada palavra será escrita já que, para representar um mesmo som, podemos utilizar sinais gráficos (letras) diferentes como ocorre com o som /s/ que pode ser representado pelas letras s, c, ss, ç e sc (sapo, cidade, passa, açude, desce...) ou um mesmo sinal gráfico pode representar sons diferentes como acontece com a letra “x” que pode representar o som de /z/ - e/z/ercício (exercício), o som de /ks/ - tá/ks/i (táxi), o som de /ʃ/ - /ʃ/íxara (xícara) e o som de /s/ - te/s/to (texto). Dentro disso, podemos afirmar que a ortografia se configura como um tema amplamente debatido. Estudiosos como Bortoni-Ricardo (2004) e Cagliari (1989) apresentam pesquisas em que a escola não parte do conhecimento linguístico que a criança possui, mas de uma fala estranha a essa criança com *normas* que refletem um purismo linguístico incompatível com a realidade linguística delas, ou seja, a escola utiliza uma metodologia enrijecida do “ba-bé-bi-bó-bu” para alfabetizar os alunos tratando-os como falantes de uma mesma língua, nesse caso, do português brasileiro (PB), desprezando, na maioria das vezes, a diversidade linguística e cultural existente no Brasil e que, conseqüentemente, pode ser observada na interação alunos-professor. Assim, acreditamos que a escola precisa entender o que é a variedade linguística em sala de aula para ensinar a ortografia de modo coerente com a realidade linguística do aluno. Para tanto, destacamos uma pesquisa realizada com redações de alunos do ensino fundamental 1, em que há desvios da ortografia vigente, ou melhor, uma escrita não ortográfica, mas que não se configuram em “erros” realizados ao caso, pelo contrário seguem um padrão sistêmico da língua ou uma cópia fonético-fonológica da própria fala ou da fala do professor (no caso de ditado). Sendo assim, o objetivo deste trabalho é refletir a respeito da influência da fala na aquisição de uma escrita ortográfica, e mais do que isso, pretendemos mostrar como a variedade linguística em sala de aula não prejudica o ensino-aprendizagem da língua materna e aquisição da *língua-padrão*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ortografia; Fonética; Variedade Linguística.

## VARIATION PHONETIC-PHONOLOGICAL AND IMPLICATIONS IN THE TEACHING OF ORTHOGRAPHY

**ABSTRACT:** In the process of interaction in the classroom it is noticeable that language in use varies within the different levels of language reflecting also on student writing. It is the orthography that shows how each word is written, because when we represent a same sound we can use different graphic signs (letters), for example: /s/ can be represented by the portuguese letters: s, c, ss, ç e sc (sapo, cidade, passa, açude, desce...). In addition, we can say that the spelling is a debated topic. Researchers such as Bortoni-Ricardo (2004) and Cagliari (1989) have conducted research on the fact that the school does not take advantage of the linguistic

---

\*flaviafreitas.ufg@gmail.com

knowledge that the student has, but that school teaches standards that reflect a linguistic purism incompatible with the linguistic reality of them. The school treats students as speakers of the same language, regardless of language variation and cultural diversity of Brazil. This language variation can be observed in the interaction between students and teachers. Thus, we believe that the school needs to understand what is the linguistic variety in the classroom and after starter to teach spelling consistent with the linguistic reality of the student. We highlight research of newsrooms with elementary school students, such redactions have a non-orthographic writing, but that does not make up for "mistakes" made the case, however follow a systemic pattern of language or phonetic-phonological copy of itself speech or speech teacher (in dictation case). Finally, the objective of this work is to reflect on the influence of speech on the acquisition of an orthographic writing, and more than that, we intend to show how the linguistic variety in the classroom without prejudice to the teaching and learning of the language and acquisition of standard language.

**Key Words:** Orthography; Phonetics; Variety Linguistics.

## 1 Introdução

A alfabetização ou letramento configuram-se, desde a denominação teórica e distinção dos termos, num assunto com problemáticas apontadas pelas diversas áreas de conhecimento que se preocupam com a educação, ainda mais quando se trata da aquisição da escrita que se dá nas séries escolares iniciais nas quais as crianças aprendem, tanto a ler quanto a escrever para, *a posteriori*, envolverem-se em práticas cotidianas que exigirão o conhecimento da escrita, tais como: anotar recados e números de telefones, assinar documentos, fazer lista de compras e, até mesmo, escrever em diário, fato esse que muitas adolescentes gostam. Com isso, o interesse no aprendizado da escrita também aponta para certas deficiências do próprio processo de ensino das escolas públicas e privadas. Tais deficiências vão do conhecimento individual de cada professor alfabetizador, passando a metodologia de ensino ou o livro didático adotado até o currículo vigente nas escolas.

Quando dizemos conhecimento do professor, lembramos o que ele é o intermediador e orientador da aprendizagem. Essa interação e transmissão de conhecimento dependem, em grande parte, dele (BORTONI-RICARDO, 2004). Entretanto, o professor, muitas vezes, despreza o conhecimento lingüístico que o aluno possui ao entrar na fase da alfabetização e, mais do que isso, despreza que numa mesma sala de falantes do Português Brasileiro existe uma “variedade lingüística”, assim, o professor passa a tratar todos os alunos como “tábuas-rasas”, ou seja, possuindo o mesmo conhecimento e uma mesma língua.

Encaramos essa problemática segundo Cagliari (1989, p.29-30) ao afirmar que “a escola não parte do conhecimento que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas para a partir daí ensinar o que deve. A escola parte de um abecedário e de uma fala ( típica de “professora primária”) completamente estranha à criança.” Começando, nesse momento, um dos grandes problemas existentes na alfabetização: Tratar o ensino da língua materna como fixa e invariável e a aquisição da escrita como um processo refletido pela fala.

As reflexões propostas neste texto permitirão estabelecer parâmetros mais complexos em relação à aquisição da escrita, especialmente no que diz respeito à aquisição da ortografia. Não pretendemos que professores da língua portuguesa dêem ênfase excessiva a caligrafia e ortografia, achando que a criança não sabe escrever direito porque comete alguns erros ortográficos, mas também não acreditamos na prática de não corrigir nada e dizer que a ortografia não importa no âmbito textual. Assim, nossa proposta pretende levar a fazer

reflexões como nos mostra Nunes ao enfatizar que “a criança mostra-se com uma grande capacidade de pensar e relacionar fatos da fala dizendo, por exemplo, ‘eu fazi’ porque relaciona esse verbo com outros de seu conhecimento” (2006, p.76), já que para os verbos correr e ler o passado é corri e li, respectivamente, ou ainda quando a criança escreve ‘disi’ no lugar de disse não está simplesmente cometendo um erro de distração, mas está transpondo para a escrita algo que reflete sua percepção de fala, e quando esta criança comete este erro escreve algo possível para o sistema de escrita do português, mas não o faz na forma ortográfica.

Nunes (2003, p.133) destaca que o método utilizado nas escolas não permite uma reflexão sobre a diferença entre a fala e a escrita, embora “os alunos percebem que a escrita tem relação com a fala, mas observam que nem tudo é igual”. Por isso, muitos “erros” ocorrem na escrita, já que não escrevemos exatamente como falamos. Não podemos esquecer que as crianças, nas séries iniciais, percebem sim a existência de uma relação entre fala e escrita, além de perceberem que existem distinções entre ambas. Assim, os estudiosos acreditam que os erros são “tateios cognitivos” que a criança percorre na busca de relações entre o que já domina (oral) e o que está aprendendo (escrita). Precisamos perceber que o aluno não necessita de conhecimento científico para utilizar bem a sua língua ou como quer Bortoni-Ricardo (2004, p.71) “todas as sentenças produzidas pelos falantes de uma língua são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua-padrão ou de outras variedades”. Assim, a criança fala, comunica-se, se expressa claramente na língua oral mesmo que utilizando de outra variedade, mas na escrita se tal variedade é estigmatizada, não se pode usar, e quando se usa é reconhecido como erro grotesco e, as vezes, implica-se patologias quanto ao aprendizado para com esse erro, desse modo cria-se tal confusão que o aluno sofre um bloqueio a ponto de não conseguir se organizar em palavras.

Diante dos problemas na fase da alfabetização e das dificuldades da escrita ortográfica, o presente texto propõe pensar a influência da fala na aquisição de uma escrita ortográfica, e mais do que isso, pretende mostrar como a variedade lingüística em sala de aula permite com que os alunos tracem um paralelo entre a modalidade oral e escrita estimulando uma compreensão de sua língua materna.

Cagliari, ainda afirma que

se a linguagem oral é aprendida naturalmente e, assim, a criança tem a oportunidade e liberdade de formular hipóteses na busca dos caminhos permitidos pelo modelo da fala, também na escrita, ela deveria ter a mesma chance de percorrer caminhos com seus erros e acertos, aprendendo finalmente as regras que são válidas para a escrita. (1989, p.17)

Assim, os alunos confirmarão a existência da distinção entre o Português falado e o Português escrito e terão a chance de percorrer o mesmo caminho que percorrem na fala em relação à escrita, aprendendo por si mesmas, através do erro/acerto, as regras que são válidas para a escrita.

## **2 As dificuldades da ortografia - da fala para a escrita**

Cagliari (1999) problematiza a questão da ortografia não só na escola, colocando-a como uma questão do cotidiano de todos, bem como da dificuldade de se escrever segundo a ortografia vigente. Não são exclusivamente os alunos na fase da alfabetização que ficam em dúvida de como se escreve, por exemplo, a palavra ‘exceção’. Porém, as crianças na primeira fase, possuem ainda pouca leitura, o que torna o uso da ortografia mais complicado. Ademais os próprios dicionários ou dicionaristas não concordam com a grafia de algumas palavras

como “... se a palavra é masculina ou feminina (...), se o plural é ilhoses ou ilhós, se o verbo engolir no presente do indicativo se escreve com u ou com o...” (Ibid, p. 62). Então, o que tem a criança, principalmente, na fase da alfabetização cometer erros e ter dúvidas? Na verdade, ao cometerem “erros”, elas devem ser entendidas e não ter atribuídas a seus erros diferentes e variadas patologias. Lembrando que para os alunos nessa fase todas as palavras têm o mesmo grau de dificuldade, já que tudo é novo e de pouco uso.

Desde o início da alfabetização, o professor deve explicar que a escrita é a representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura. No entanto, existem diversas realizações da linguagem oral como a variedade de dialetos. É nesse contexto que a ortografia assume o ápice de sua importância, pois vem para neutralizar e padronizar a grafia das palavras permitindo que pessoas de diferentes dialetos leiam e interpretem um mesmo texto e possam ser, nesse contexto, “falantes de uma mesma língua”.

Ainda tecendo considerações a respeito da ortografia, no português deve-se levar em conta a escrita fonográfica, isto é, o registro da linguagem a partir dos sons das palavras, sendo que a linguagem oral está ligada a um processo de mudanças contínuas existindo uma diferença real entre sons e letras. Por exemplo, a letra ‘m’ enquanto fonema possui o traço nasal. Em um contexto de final de palavra como em ‘bom’ e ‘bem’ esse ‘m’ pode ser pronunciado com o traço já citado, bem como podem ser pronunciados como /bõu/ formando um ditongo nasalizado e /beinh/ o /m/ como uma nasal palatal. Nos exemplos que seguem o /s/ passa a ser pronunciado de formas variadas, mas se escreve da mesma forma ou como nas palavras ‘sapato’, ‘pássaro’, ‘paz’, ‘piscina’, ‘poço’ todas essas palavras possuem o som de /s/, entretanto, esse mesmo som foi representado ora pela letra ‘s’, ‘ss’, ‘z’ ora por ‘sc’ e ‘ç’, essa escolha de diferentes letras para representar um som ocorre porque “é a ortografia que rege como cada palavra será escrita, já que para representar um mesmo som, podemos utilizar sinais gráficos (letras) diferentes” (NUNES, OLIVEIRA, 2011, p. 138). Então podemos perceber a incongruência ou a não conformidade na relação letra e som que nos leva a outras considerações relacionadas à escola.

Os professores alfabetizadores, mesmo não conscientes da incongruência, nem quanto à explicação fonética ou fonológica, entendem a dificuldade de alguns sons em serem representados ou as dificuldades com o emprego de algumas letras.

É bom lembrar, entretanto, que isso não justifica em termos lingüísticos, já que para uma criança na fase da alfabetização tudo é difícil e será ela mesma quem escolherá e definirá o grau de dificuldade com o uso das letras. É verdade que nem toda letra gera automaticamente uma dúvida, entretanto, as dúvidas surgem quando há motivos para ela. Um exemplo real, retirado de análises feitas em algumas redações de alunos e publicado por Nunes e Oliveira (2011, p. 143 – 155), são palavras que exigem representação do som de /s/ como nas palavras ‘esposição’ em vez de ‘exposição’, ‘ameasada’ em vez de ‘ameaçada’, ‘pasou’ em vez de ‘passou’, ‘resém’ em vez de ‘recém’ e ‘Seará’ em vez de ‘Ceará’. A dúvida quanto a representação do som /s/ ocorre porque esse som pode ser representado pelas letras ‘ss’, ‘s’, ‘c’, ‘ç’, ‘x’, ‘sc’ e, como se não bastasse, a letra ‘s’ pode representar outros sons como o de /z/.

A dificuldade na alfabetização não reside apenas em erros ortográficos decorridos de exercícios como o ditado, mas estão, inclusive, no momento de se escrever livremente, por isso o exercício de texto espontâneo se torna tão importante para verificação de dificuldades na alfabetização. Porque nele o erro deixa a forma morfológica chegando à sintaxe, ordem das letras na própria palavra, ordem de idéias, coerência e coesão de todo o texto. “Primeiro, a criança precisa aprender a lidar com a escrita e, depois, preocupar-se em escrever ortograficamente.” (CAGLIARI, 1999. p.82). Assim, chegar a uma escrita ortográfica começa na explicação sobre os sistemas da escrita e a ortografia.

Nos textos dos alunos, apenas corrigir o erro não basta, faz-se necessária uma explicação do erro. Quando o aluno aprende a escrever tem a ideia que deve copiar a fala, pois a escrita é a realização da linguagem oral. No entanto, ao explicar o motivo do erro, o professor tem a possibilidade de mostrar o que é uma escrita dita fonética ou transcrição da fala e o que é uma escrita ortográfica. Com isso o professor pode também trabalhar com atividades direcionadas a fim de sanar com eficácia tal erro.

Consideramos fundamental que o professor identifique junto com o aluno as hipóteses elaboradas por ele para ter chegado a determinadas respostas. Por trás de cada erro ou tentativa de escrita, existem critérios inteligentes de organização dos elementos da linguagem, que devem ser valorizados. (CAGLIARI, 1989, p.30)

Atividades como trabalhar texto espontâneo com correção pelo colega ou pelo professor e reescrita após a correção com a finalidade do aluno que está corrigindo, por exemplo, perceber que o outro escreve com variantes linguísticas, mas que há uma variante exigida na língua padrão. Foi por meio da análise de dados de textos espontâneos pesquisados no projeto (Re)pensando o ensino de ortografia – uma proposta fonética e fonológica coordenado pela Professora Doutora Gisele da Paz Nunes, que observamos os erros de texto espontâneo que foram, na sua maioria, de transcrição da fala, de hipercorreção, modificação na estrutura morfológica da palavra e uso indevido de letras onde o aluno emprega letras que podem representar o som que desejam, mas que não são ortograficamente corretas.

### 3 Os dados, os erros, as explicações

Nunes e Oliveira (2011, p.143) apresentam uma tabela de erros desenvolvida segundo de acordo com a análise dos “erros” ortográficos listados durante uma pesquisa. Contudo destacamos neste texto os erros que levam em consideração a variedade da língua falada ou a confusão entre regras de escrita e de oralidade. Dessa forma a tabela foi desenvolvida segundo os exemplos de redações analisadas. Nunes e Oliveira (2011, p. 143) esclarecem que “A primeira parte da coleta de dados foi feita na Escola Municipal Nilda Margon Vaz, com alunos da segunda série ou atualmente chamado de “1º ciclo C”. A análise dos erros foi feita de acordo com tabela de erros proposta por Cagliari (1989, p. 137 – 145) e Cagliari (1998)”, nossa intenção não é reportar a tabela como confeccionada pelas autoras, e sim citar fragmentos dessa tabela com o fito de apresentar os erros influenciados pela fala ou pela confusão de regras dada pela escrita.

Assim, temos: erro de transcrição fonética (quadro 1) no qual os alunos escrevem tentando fazer uma cópia da própria fala; erro de uso indevido de letras (quadro 2) no qual o aluno escolhe uma letra a fim de representar um som; hipercorreção (quadro 3) no qual o aluno tem um conhecimento ortográfico de certa palavra, mas acaba aplicando essa regra de modo geral; junção de palavras ou segmentação (quadro 4) no qual o aluno escreve um texto com todas as palavras “aglutinadas” sem separá-las, pois na fala ele não comete pausas de uma palavra a outra; problemas sintáticos (quadro 5) no qual o aluno comete erros de concordância verbo-nominal que, por vezes, é a cópia do próprio dialeto que ele usa, ou seja, não é o padrão da língua portuguesa.

#### QUADRO 1 – ERRO DE TRASCRIÇÃO FONÉTICA

ERRO	EXEMPLO DO ERRO	CORREÇÃO
------	-----------------	----------

<p><b>TRANSCRIÇÃO FONÉTICA (TF)</b></p> <p>Erro caracterizado por uma tentativa de transcrição fonética da própria fala.</p>	<p>escrever /i/ em vez de /e/ porque na fala se utiliza /i/ não /e/ - Ex.: dici</p>	Disse
	<p>escrever /u/ em lugar de /o/ pois na fala é /u/ e não /o/ - Ex.: tudo</p>	tudo
	<p>duas vogais em lugar de uma, pois na pronúncia é um ditongo. (ditongação) - Ex.: rapais</p>	Rapaz

Fonte: (NUNES, OLIVEIRA, 2011, p. 143).

### QUADRO 2 – ERRO DE USO INDEVIDO DE LETRAS

ERRO	EXEMPLO DO ERRO	CORREÇÃO
<p><b>USO INDEVIDO DE LETRAS (UIL)</b></p> <p>Caracteriza-se pela escolha de uma letra a fim de representar determinado som. Essa escolha é sempre possível dentro do sistema lingüístico do português, embora seja uma escolha incorreta por não estar de acordo com a ortografia vigente.</p>	susego	Sossego
	dici	Disse
	caro	Carro
	licho	Lixo

Fonte: (NUNES, OLIVEIRA, 2011, p. 145).

### QUATRO 3 – ERRO DE HIPERCORREÇÃO

<p><b>HIPERCORREÇÃO (HC)</b></p> <p>Ocorre quando o aluno possui conhecimento da ortografia de certas palavras, e entende que a pronúncia destas é diferente. Então passa a generalizar essa forma de escrever; é o caso do /e/ em final de palavras com som de /i/.</p>	lapes	Lápis
	dece	Disse
	conceguio	Conseguiu
	sootou	Soltou
	almadilia	armadilha

	craru	Claro
--	-------	-------

Fonte: (NUNES, OLIVEIRA, 2011, p. 146).

#### QUATRO 4 – ERRO DE JUNTURA DE PALAVRAS OU SEGMENTAÇÃO

<b>JUNTURA DE PALAVRAS OU SEGMENTAÇÃO (JPS)</b> Ocorre quando um texto é escrito com todas as palavras juntas, pois na fala não existe separação de palavras, a não ser a marcada pela entonação do falante, pode ocorrer também uma segmentação indevida, devido a própria acentuação tônica.	eucazeicoéla	eu casei com ela
	Jalicontei	já lhe contei
	Mimatou	me matou
	a gora	Agora
	a fundou	Afundou

Fonte: (NUNES, OLIVEIRA, 2011, p. 147).

#### QUATRO 5 – ERRO DE PROBLEMAS SINTÁTICOS

<b>PROBLEMAS SINTÁTICOS</b> Erro de concordância, regência, mas que exprimem os diferentes dialetos e não o dialeto-padrão.	eles viu outro urubu	eles viram outro urubu
	dois coelio	dois coelhos

Fonte: (NUNES, OLIVEIRA, 2011, p. 148).

Diante desses erros, e de outros mais que não fazem parte da exemplificação, propomos atividades como o fez Bortoni-Ricardo (2004).

#### 4 As atividades propostas para a sala de aula

Voltando aos textos espontâneos, o melhor não é corrigir todos os erros e sim ensinar o aluno a rever o texto e ele próprio corrigindo após uma explicação do professor e com o apoio do dicionário. É necessário e urgente voltar ao uso do dicionário nas escolas. Seguindo essa atividade os alunos em grupo podem criar um mural de palavras onde colocaram as palavras que julgaram ser mais difíceis ou aquelas que aprenderam no mês, como um glossário. A confecção de um fichário pode ser proposta na mesma atividade, esse fichário pode fazer parte de todas as aulas dos alunos, já que não se escreve somente na aula de português.

Outra atividade que segue a de correção do próprio texto é pedir que o aluno escreva outra versão de seu texto. No seu primeiro texto podem ter existido erros de coerência, agora o aluno entendendo o que é a coerência poderá nessa nova versão (re)criar novos personagens, e melhorar suas histórias, mas o que realmente vai levar o aluno a aquisição da escrita é a leitura. Outra atividade que envolve a leitura, a criatividade e a oralidade do aluno é a seguinte: A professora conta uma história para os alunos e ensina-os a confeccionar fantoches. Esses fantoches são personagens da história que ela contou e podem ser feitos com o pacote



de papel em que os pães são vendidos ou pacotes de pipoca. Depois de criados os fantoches, é hora dos próprios alunos (re)contarem a história. Nesse momento, terão oportunidade de inventar a própria linguagem, imitar algum dialeto, incluindo o próprio ou o padrão, poderão criar uma nova história a partir daquelas que ouviram e muito mais. São em atividades como estas que o professor percebe que a criança é totalmente capaz e muito mais criativa do que se imagina, porque antes de ingressar na escola a criança percorre um longo caminho de exploração da linguagem, já que é um ser racional.

Dessa forma, a metodologia é importante em sala de aula, no entanto, o professor é muito mais importante. É o professor que direcionará o aluno na alfabetização; então é necessário que o professor se preocupe com o que será feito em sala de aula, sendo imprescindível para o profissional não ficar somente com sua formação universitária, mas buscar renovar seus conhecimentos para levar um ensino mais dinâmico e confiável para a sala de aula. Sobre isso Cagliari (1998, p. 34) diz que “ninguém se alfabetiza só com metodologia e psicologia, [...] nada substitui a competência do professor e, enquanto nossas escolas continuarem a formar mal nossos professores, a alfabetização e o processo escolar como um todo continuará seriamente comprometido”.

Enfim, os “erros” ortográficos cometidos não são previsíveis nem unívocos, mas também não são aleatórios. A tabela foi desenvolvida com o objetivo de mostrar ao alfabetizador o motivo do “erro” do seu aluno e auxiliar na correção dos textos, principalmente, mostrar que os erros não podem ser ignorados e não serão sanados com cópias e mais cópias, pois existem formas mais eficientes de corrigir os erros ortográficos. As sugestões de atividades presentes neste trabalho são apenas o ponto de partida para outras diferentes atividades que deverão ser preparadas de acordo com o nível de aprendizagem da classe. Além do mais, entendemos que cada aluno é um indivíduo diferente com dificuldades e forma de aprendizagem que também os difere dos demais. Assim, cada erro de cada aluno necessitará da busca de uma explicação, ou mesmo de um exercício diferente para se chegar a um resultado satisfatório.

## **5 Considerações finais**

Os “erros” ortográficos cometidos não são previsíveis nem unívocos, mas também não são aleatórios. Essa tabela foi desenvolvida com o objetivo de mostrar ao alfabetizador o motivo do “erro” do seu aluno e, principalmente, formas eficientes de corrigi-los, baseados em princípios fonéticos.

É comum a existência de alfabetizadores ou professores de português que pouco sabem sobre a natureza da escrita, seu funcionamento e como deve ser usada em diferentes situações. O mais apropriado seria, portanto, o alfabetizador servir mais como um “orientador” ao invés de um “corretor”, guiando a criança quanto à forma do que ela deseja escrever.

O diferencial desta proposta centra-se no fato de a ortografia da língua ter um trato fonético e fonológico para correções de erros ortográficos, considerando-se que nossa escrita é alfabético-ortográfica e não somente alfabética ou silábica, como querem algumas cartilhas, quando na aquisição da escrita. Verificando também a influência da fonética e fonologia de maneira benéfica ou não na aquisição da linguagem escrita.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.

BORTONI-RICARDO, S. m. *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

NUNES, Gisele da Paz e OLIVEIRA, Flávia Freitas de. Ortografia, Fonética e Fonologia: questões para se pensar o ensino. In: NUNES, Gisele da Paz e STAFUZZA, Grenissa (Orgs). *Diversidade nos estudos linguísticos – língua(gem) e discurso*. Goiânia: PUC Goiás, 2011. p. 137 – 165.

NUNES, Gisele da Paz. Escrita e fala: algumas reflexões. In: *Revista Alpha. Patos de Minas: UNIPAM*, 2003. Ano 4, n° 4, p. 130 – 138.

\_\_\_\_\_. *O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO*. Tese de doutorado – UNESP, Araraquara, 2006.

SILVA, Thaís Cristóforo. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

## **A VOZ E A VEZ DOS LEITORES: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES ACERCA DA LEITURA FRUIÇÃO**

Fabiana Bigaton Tonin<sup>1\*</sup>

Resumo: A leitura fruição pode ser considerada uma prática privilegiada que reúne gosto, acesso a repertório artístico e diálogo aberto ao outro e às diferenças, sejam elas de preferência, escolhas ou apreciação. Tal leitura surge amparada e defendida por programas oficiais de incentivo à leitura e é comumente ligada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da proposta de leitura fruição como atividade sistemática e sistematizada a ser realizada em todos os segmentos de ensino num colégio particular em Campinas/SP, buscou-se ouvir alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio envolvidos nessa prática que se caracteriza como diálogo (BAKHTIN, 2002 e 2009), experiência (BONDÍA, 2002) e performance (ZUMTHOR, 2014), além de acesso privilegiado a obras literárias diversas. Para tanto, os pressupostos teóricos da História Oral (PORTELLI, 1996, 1997 e 2001; ALBERTI, 2003 e 2004; AMADO e FERREIRA, 2006) foram fundamentais como bases para ouvir com respeito e atenção os sujeitos envolvidos e dar vazão e visão a suas versões acerca da leitura fruição, sua importância, sua validade (ou não) no ambiente escolar, como possibilidade de leitura escolar que extravasa e também enfatiza o cânone e se propõe como oportunidade de prazer e fruição (ORDINE, 2016). Assim, foram realizadas entrevistas com alunos e professores que compartilharam episódios de leitura fruição. Buscou-se, dessa forma, entender melhor influências, reverberações e possíveis contribuições para o processo de formação de leitores, considerados aqui como sujeitos que atribuem sentido e ressignificam a todo momento os textos lidos – sobretudo os literários (PETIT, 2008, 2009 e 2013). O objetivo deste trabalho é apresentar algumas considerações sobre os depoimentos construídos em parceria entre pesquisadora e entrevistados, narrativas que permitem compreender aspectos relevantes da leitura fruição e alguns de seus impactos.

Palavras-chave: Leitura fruição; Leitura; História oral; Práticas culturais.

Abstract: Reading for pleasure can be considered a privileged practice that gathers taste, access to artistic repertoire and dialogue open to otherness and differences, which can be connected to preferences, choices or appreciation. This type of reading is defended and supported by official programmes to incentivate reading and it is commonly connected to early years of primary school. Reading for pleasure proposal as a systematic activity was carried out in every segment of schooling in a private school in Campinas, state of São Paulo. Therefore, students and teachers from elementary and high school, taking part in this practice, were interviewed. Reading for pleasure is a practice characterized as dialogue (BAKHTIN, 2002; 2009), experience (BONDÍA, 2002) and performance (ZUMTHOR, 2014) and also privileged access to diverse literary works. For this, theoretical background of Oral History (PORTELLI, 1996, 1997, 2001; ALBERTI, 2003, 2004; AMADO, FERREIRA, 2006) were fundamental as basis to listening to the involved subjects with respect and attention and to give them freedom to express their visions and versions concerning reading for pleasure, its importance and validity in the school environment, as a reading possibility that goes beyond canon and emphasizes the latter as well. Besides this, it is a proposal that gives opportunity of satisfaction and pleasure (ORDINE, 2016). So to speak,

---

1 Mestre em Teoria e História Literária (IEL/UNICAMP) e Doutora em Educação (FE/UNICAMP); professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFSP – câmpus Capivari. E-mail: fabigaton@gmail.com

interviews with students and teachers who experienced reading for pleasure were conducted in order to understand influences, reverberations and possible contributions to readers education process. Those readers are considered as subjects that make meaning and resignify texts they read all the time, particularly literary ones (PETIT, 2008, 2009 e 2013). This work aims at presenting some considerations about testimonials built in partnership between researcher and interviewees, which are narratives that help comprehension of relevant aspects of reading for pleasure and some of its impacts.

Key words: Reading for pleasure; Reading; Oral history; Cultural practices.

### **1. Breve apresentação da leitura fruição e do estudo**

A leitura fruição (também conhecida como leitura do prazer e leitura deleite, além de outras denominações) é uma prática escolarizada, conhecida há algumas décadas. Inicialmente, tratava-se de um “tipo” de leitura bastante difundido nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que foi divulgada, inicialmente, por organizações não-governamentais e também por programas oficiais de incentivo à leitura e de formação de professores, como o Pró-Letramento e o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A ideia de ler pelo prazer de ler, sem cobrança, sem averiguações ou avaliações parece sempre ter sido valorizada pelo ciclo inicial da escolarização, considerando-se o aspecto lúdico e o incentivo ao gosto por ler. Contudo, à medida que avançam na vida escolar, nota-se que os alunos (e também os professores, obviamente) tendem a abandonar (ou mesmo subestimar) a ideia de ler para fruir: para divertir-se, para ter prazer. O peso da avaliação, a pressão de exames externos, bem como uma certa sisudez da escola, por vezes, não permite que se leia sem a obrigação da nota e da mensuração.

Ora, sabemos que a escola consolidou sua posição enquanto instituição autorizada no que diz respeito à sistematização de práticas de leitura e escrita, desempenhando o papel daquela que determina o que é “bom” e pode e deve ser lido. Assim, parece haver se naturalizado uma percepção de qualidade inquestionável quando às leituras – em especial, as literárias - propostas aos alunos. Uma vez que esta instituição é vista como baliza obrigatória, que define quais obras têm ou não qualidade e devem ser lidas e apreciadas pelos estudantes e seu discurso institucional, ainda que criticado, parece-me que pouco se diz sobre outras leituras que circulam talvez “à margem” do obrigatório – no caso desse breve artigo, analisarei brevemente a questão da leitura fruição.

Ao longo de quase oito anos, trabalhei numa escola particular em Campinas/SP em que a leitura fruição era um dos pilares do trabalho pedagógico. Tratava-se de um colégio considerado tradicional, cujo público-alvo era composto primordialmente por alunos de classe média-alta e alta. No projeto pedagógico da escola, destaca-se o incentivo à leitura e à produção de texto. No caso da leitura, além dos textos obrigatórios e das práticas conhecidas como provas, trabalhos e projetos, o colégio implantou, como um pressuposto acordado entre professores e coordenação, que todos os dias, nas primeiras aulas de cada turma, os professores lessem qualquer texto para os alunos. Assim, todos os dias, os alunos deveriam ter contato com textos escolhidos por seus professores e a ideia central era fruir, apreciar tais textos, sem o peso da avaliação, da cobrança ou mesmo da discussão.

O objetivo de tal prática retoma os pressupostos da leitura fruição conhecida no ciclo inicial do Ensino Fundamental : partilhar o gosto por textos e autores diversos, bem como incrementar repertório e incentivar a leitura. Para tanto, era salutar que os professores fizessem

escolhas prévias – as quais, vale destacar, eram absolutamente livres e voluntárias – e se pusessem a partilhar, então, a apreciação desses textos com seus jovens alunos.

Nessa escola, trabalhei como professora de Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) e de Ensino Médio. Em todas as turmas, marquei minha trajetória lendo para meus alunos todos os dias, nas primeiras aulas da manhã. Como eu, outros professores abraçaram a proposta e se puseram a dialogar com os alunos via leitura fruição. Encantada com os rumos que tais leituras foram tomando, assim como pelas reverberações da experiência, em 2013, ingressei no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP para analisar mais profundamente essa prática e seus desdobramentos, tendo como base teórico-metodológica os pressupostos da História Oral (doravante, HO), construído por meio de entrevistas com ex-alunos e professores. Desse modo, as considerações que aqui apresento são parte do trabalho que compôs minha tese de doutorado.

## **2. Pressupostos teórico-metodológicos: apresentando a História Oral**

Após determinar os objetivos do projeto – em suma, analisar se haveria e qual seria o espaço e como se dariam as reverberações da leitura fruição na escola – busquei na HO o aparato teórico e metodológico que me possibilitaria recorrer ao trabalho de construção de discursos que rememorassem as práticas e experiências com a leitura fruição na escola referida.

Dentre os pressupostos importantes, cito a questão do respeito à fala do outro, bem como o cuidado ao ouvir e conduzir as entrevistas. Elaborei previamente um roteiro básico de questões, o qual foi se alterando no decorrer dos encontros com meus entrevistados. Eram, portanto, entrevistas semiestruturadas, que tinham flexibilidade e iam se modificando à medida que as conversas se teciam. Ressalto que o contato com os entrevistados permitiu redesenhar os caminhos da pesquisa e da análise, incluindo perspectivas de estudo e ampliando as expectativas iniciais do trabalho.

A experiência das entrevistas, assim com a leitura fruição, também se mostrou uma oportunidade de construção dialógica, pois as versões e narrativas iam sendo entretecidas não só por meus entrevistados, mas também por mim.

Outro aspecto crucial do trabalho era atentar para as seleções e escolhas de cada narrador, bem como para minhas interferências ao curso da construção da narrativa e as condições em que se dava todo o processo:

Ao narrar, os sujeitos optam por dizer uma ou outra coisa, tendo por referência o contexto social imediato de produção da narrativa e o interlocutor com quem falam. (...) Ao narrar, os sujeitos re-significam as suas experiências e as reconstróem. E essa reconstrução se dá em função de os interlocutores – aquele que narra e aquele que escuta – estarem em relação com o outro. (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA; 2008, p. 35)

Assim, ao optar pela HO como base, decidi tecer, junto a outros colegas professores e ex-alunos (no caso, egressos do 3º ano do Ensino Médio) entrevistas em que pudéssemos rememorar e refletir acerca das experiências vividas com e a partir da leitura fruição, ou seja, optei por um trabalho conjunto de leitura e construção de versões. Para tanto, convidei cinco colegas professores do Ensino Fundamental e dez ex-alunos<sup>2</sup>, todos jovens que haviam concluído há

---

2 O critério de escolha dos professores e alunos foi baseado principalmente na proximidade que eu tinha com essas

pouco o Ensino Médio na escola em foco. A ideia central era considerar as narrativas de alunos e professores como (re)leituras de seu percurso enquanto leitor, discente e docente e pensar nas memórias individuais como possibilidade de compor uma visão coletiva e multifacetada sobre a leitura fruição. Desse modo, partindo das considerações de Portelli (1996, 1997, 2001); Amado (1995, 1997, 2006) e Alberti (2003, 2004), busquei me concentrar na construção da subjetividade e da história de leitura e de cada leitor; valorizando as experiências particulares e as versões. Nesse sentido, as narrativas singulares me parecem significativas para se pensar mais amplamente sobre práticas de leitura e trabalho com a literatura em sala de aula e mostram diferentes percepções acerca das maneiras e roupagens como a leitura fruição se apresentou para esses sujeitos ao longo de sua trajetória na escola.

### **3. Do lugar da leitura fruição na escola**

A leitura em sua diversidade de gêneros e possibilidades configura-se como uma base inquestionável da escola. Atualmente, por exemplo, são muito discutidas as habilidades e competências fundamentais para que se leiam os mais diferentes gêneros textuais/discursivos e que práticas de ensino e aprendizagem parecem mais adequadas ou mais bem-sucedidas. Para tanto, uma primeira ideia fundamental é considerar a leitura não só como prática histórica e cultural, mas também (e talvez principalmente) como diálogo, conforme Bakhtin (2003 e 2009). De fato, é notável a importância da escola enquanto aquela que vai orientar processos e mesmo indicar obras ditas importantes para a formação do caráter cultural do aluno. Entretanto, há que se questionar os discursos que permeiam e baseiam tais práticas, bem como pensar em estratégias que possam enriquecer e alterar positivamente as atividades escolares. Como bem sinaliza Abreu (2006), não há um consenso no que diz respeito ao gosto literário: listas diversas, de veículos de imprensa diversos, podem comprovar bem isso – a obra exaltada por um pode ser criticada por outro. Entretanto, nem sempre, nos parece, há esse mesmo espaço para o exercício da divergência e do debate na escola. Abreu ressalta que, mesmo entre os ditos acadêmicos, especialistas, há dissonâncias – e mais ainda se analisarmos as preferências do grande público em relação às escolhas dos especialistas. Tendo em vista tais considerações, um primeiro ponto que chama nossa atenção nas escolhas feitas pelos professores: há espaço para aquelas leituras ditas canônicas, mas também há a possibilidade do “novo”, de textos que, a princípio, não seriam levados para a sala de aula. A partir da análise das escolhas feitas, podemos refletir sobre a importância da constituição de comunidades de leitores que extrapolam – e muito – o espaço escolar, questionando, assim, a história de leitores dos professores e a influência destes ao partilharem suas leituras com os alunos – e aí está brevemente configurado o espaço de mais diálogos, para além das leituras obrigatórias, tradicionalmente conduzidas no âmbito escolar.

Para Bakhtin (2009), a palavra existe como depositária e plena das ideologias que circulam e que são construídas, de modo dinâmico, pelas interações sociais. A palavra é sempre carregada de conteúdo social, de um sentido ideológico ou vivencial, ou seja, um valor que a perpassa e que construirá novas possibilidades de diálogo entre determinados interlocutores em situações reais de uso da língua – o que deve contemplar, também, os aspectos extra verbais.

Para melhor entender essas palavras e seu poder de alcance e reverberação, potencial

---

\_\_\_\_\_  
pessoas e no seu envolvimento com a leitura fruição.

permitido pelo exercício do diálogo, segundo Bakhtin (2009), é fundamental ter atenção à importância do interlocutor:

(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (p. 117)

Então, ao analisarmos essa palavra, veremos que ela se concretiza e torna-se vívida no enunciado, fenômeno social que comprova a interação verbal e a extralinguística (pois carrega em si um contexto muito mais amplo e rico), é um elo na cadeia dos atos de fala: cada enunciação é ressonância ideológica e traz em si o que se disse antes e vai direcionar também o que se dirá a seguir (Bakhtin, 2003). Assim, uma enunciação prolonga e carrega em si outras enunciações que a precederam e trava polêmica com elas, traz reações ativas sobre si e abre caminho para novas compreensões que também serão enunciações – ou seja, teremos sempre uma espiral em que círculos concêntricos – as enunciações anteriores – reverberam e se estendem em novos (e renovados) movimentos. Bakhtin (2003) assinala:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado 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. (p.271)

A partir dessas considerações, podemos, ao observar as leituras feitas e principalmente as narrativas de alunos e professores, questionar: que enunciados estão em jogo quando os professores são chamados a escolher suas leituras e concretizam suas preferências no exercício da partilha diária? Como professores e alunos estão respondendo aos discursos da escola e também os ressignificando?

Além disso, caberia ainda questionar que discursos orientam as práticas de leitura na escola e legitimam certas leituras em detrimento de outras. E ainda: que enunciados nos formam, a nós, professores, e nos levam a perpetuar os discursos sobre cânones e gosto da leitura? Ou ainda, o que embasa escolhas que podem ser tomadas como ruptura e como convite ao novo? Enfim, muitas são as questões que mostram possíveis a partir do olhar mais atento à leitura fruição.

Considerando, então, tais indagações iniciais, propus uma breve caracterização acerca da leitura fruição. Primeiramente, cabe considerar que a escola, como apontado anteriormente, é bastante reconhecida como instituição que orienta e legitima leituras – inclusive atribuindo a chancela de mais ou menos válidas a leitura desta ou daquela obra, daí o reconhecimento não só do cânone, mas também de práticas de leitura permitidas ou não no espaço escolar. Curiosamente, ainda que, por vezes, o ideal dos professores, sobretudo, seja o do incentivo ao gosto pela leitura, a escola vai, à medida que o aluno cresce, abandonando a ideia da leitura pelo prazer, como se tal concepção estivesse garantida, assegurada. Contudo, sabemos que o peso das leituras obrigatórias e das tarefas escolares não raro descaracteriza a opção da fruição.

Nesse contexto, a leitura fruição se apresenta como uma possibilidade de resgate ao gosto. Enquanto prática privilegiada e sistemática, ao ser realizada todos os dias, nas primeiras aulas,

por professores de todas as disciplinas, tal leitura busca atrair a atenção dos alunos para textos diversos, para a possibilidade de “alegria cultural”, tal qual sonhava Snyders (1993), para quem a escola seria o palco possível para encontros “felizes”, prazerosos, mesmo quando estes se apresentam na forma da obrigação e vislumbrar o dever como algo prazeroso, espaço para se ter contato com repertório de “obras primas”, ora rompendo, ora ressignificando o cânone, por vezes esvaziado por atividades pouco significativa para os alunos. Outrossim, tal incremento de repertório de leituras e vivências também se mostrou fundamental para reforçar vínculos acadêmicos e afetivos, pessoais, entre alunos e professores. Então, é possível enfatizar a escola e a leitura como espaço de diálogo e de autonomia, indo além da imposição e do obrigatório.

Destaca-se também que a leitura fruição pode reforçar o acesso à leitura e à literatura, garantindo o que, segundo Petit (2008, p. 78), é um “direito elementar, uma questão de dignidade” (PETIT, 2008, p.78) – ou como ainda bem qualifica Candido (2004), “direito inalienável do ser humano: o acesso à fabulação; a oportunidade de fruição e sensibilização pela literatura. Nesse sentido, a leitura – especialmente a literária, mostra-se alternativa “terapêutica”; possibilidade de sobrevivência ao mundo (PETIT, 2009). Ao longo das entrevistas realizadas, não raro, os ex-alunos, jovens recém egressos da escola, destacaram esse papel de “bálsamo” da leitura fruição, um momento de refrigério, como destaca a jovem Renata<sup>3</sup>:

*P: Era bom de ler assim, começando.*

*R: Exatamente, de manhã, assim, pra começar o dia. É bom.*

*P: Então, na sua avaliação, foi importante, valeu a pena?*

*R: Foi, foi. Acho que pra começar bem a aula, nesse sentido, foi ótimo.*

Outra ex-aluna, a jovem Bruna, também confirma tal ideia:

*B: Ah, eu acho bacana [a leitura fruição], porque é antes de você entrar num assunto totalmente diferente. Um coisa mais lenta, sabe, que você não tem que parar pra pensar e anotar, muita coisa, sabe. Acho que é um momento bom, porque quebra a rotina. Não só porque você mostra algo diferente, mas porque é um momento antes de começar. Então, você lê num momento antes de começar uma série de coisas que vão fixar nosso pensamento, sabe? Também é bom porque, imagina, você começa numa aula e depois você faz a leitura, acho que quebraria um pouco e não no sentido bom, sabe, porque daí a gente já taria focado numa coisa, então, do nada, vem uma coisa diferente. É bom, porque antes da aula, sei lá, ninguém tá muito focado, todo mundo tá num momento meio que se preparando pra estudar. Então, achei interessante. (...) Até porque deixa o ambiente mais leve, sabe, é um jeito diferente...*

*P: Quebra um pouco da tensão do ambiente.*

*B: É, das preocupações do estudo, da escola. Então, tem uma coisa diferente que a gente pode respirar um pouco.*

A consideração de Bruna sobre a leveza, a possibilidade de “respirar” antes do cotidiano de demandas e obrigações sugere que a leitura fruição se instaurou, de fato, como o intervalo para a fabulação e sensibilização.

3 Todos os nomes são fictícios para que se preserve a identidade dos entrevistados. Para identificar os entrevistados são usadas as primeiras letras de seus nomes. A letra P indica falas da professora autora deste trabalho.



É possível ainda considerar que a leitura fruição se configura como experiência (BONDÍA, 2002): é momento de parar, em que é preciso se deixar tocar pelo texto e pela voz do outro; intervalo para parar, vivenciar, ouvir o outro e (trans)formar-se. Tal processo, então, pode ser concebido ainda como performance (ZUMTHOR, 2014): na leitura fruição, mais que um texto lido em voz alta, há toda uma situação que envolve o texto escolhido, o tom de voz, o momento da leitura, a expectativa dos leitores, ou seja, há uma configuração e uma encenação peculiares que, por vezes, marcam mais os leitores (professores e alunos) do que o texto em seu sentido estrito. Apresenta-se, pois, a oportunidade do espaço da gratuidade, das trocas “sem cobranças” - diálogos possíveis, mas nem sempre tão agradáveis a todos, tendo-se em vista que a lógica da escola é, por vezes, mercantil: como assim “ler por ler”, sem avaliar, sem mensurar? Para alguns, poderia parecer (e talvez pareceu) perda de tempo. Entretanto, os professores que levaram adiante a empreitada aceitaram o desafio de abrir o precioso espaço escolar para o deleite e privilegiar o que não será necessariamente “útil”. Desse modo, privilegia-se o prazer e abre-se espaço para tornar essencial algo que, por vezes, é visto como supérfluo e enfatiza-se a inutilidade essencial (ORDINE, 2016): a ruptura com a ditadura da eficácia e da produtividade e a valorização da sensibilização e do humano, da literatura como arte (o que, paradoxalmente, por vezes, é subjugado a um segundo plano no ambiente da escola). Assim, a leitura fruição resgatava a possibilidade da literatura numa essência por vezes enfraquecida na escola, conforme comentou a jovem Renata:

*É, na aula, a gente esquece muito disso, que a literatura é uma arte. Não, literatura é uma coisa que você tem que saber pro vestibular. Tanto assim que a gente esquece [silêncio]. (...) E também porque você tem literatura não na aula de literatura, na aula de gramática, no seu caso, de outros professores, de outras matérias, e muitas vezes a matéria não tinha nada a ver com aquilo, então, ajuda a reforçar que a literatura é uma arte, não tá necessariamente ligada a matérias...*

Outro aspecto que me parece fundamental destacar é que, embora os professores tivessem ampla liberdade para escolher textos e autores, ao longo das entrevistas e mesmo de conversas extraoficiais com colegas e outros alunos, foi marcante a presença da literatura como primeira e mais frequente opção para partilha. Tal dado parece confirmar a ideia da literatura como direito fundamental, como espaço privilegiado para o fruir.

#### **4. Afinal, o que dizem alunos e professores?**

Ao longo de dois meses, entrevistei professores e alunos e pude aprender muito com as considerações feitas por colegas e jovens. Inicialmente, havia um roteiro básico para todos e eu começava a entrevista pedindo a meu interlocutor que expusesse suas considerações gerais acerca da leitura fruição. Uma análise comum a vários entrevistados foi a contribuição da leitura fruição para incremento do repertório, como assinalou a jovem Bruna:

*Então, acho muito interessante [a leitura fruição], porque é uma maneira de mostrar uma cultura pras pessoas, sabe, que é muito diferente do que a gente vê no colégio. Tudo que você leu pra gente é muito diferente dos livros que a gente lia, ainda mais no terceiro ano, que é tudo livro de vestibular (...). E a gente tinha contato com livros muito interessantes, (...) com coisa muito... até os livros infantis que você lia pra gente era muito diferente. Era muito legal*

*conhecer, sabe? E às vezes você não tem tempo, (...) é o tipo de coisa que você só conhece tendo contato com alguém. E era legal, porque, sei lá, a gente não precisava pedir uma indicação pra você... você lia um texto, e a gente passava a conhecer um autor, ou uma obra diferente, então eu achei muito legal isso.*

Bruna destaca a leitura fruição como acesso a outras obras além da lista de leituras obrigatórias do vestibular. Em sua fala, aparece a ênfase à leitura de obras de literatura infantil, um ponto destacado por quase todos os ex-alunos ouvidos. Tal destaque mostrou-se surpreendente e assinalou que esses jovens leitores percebiam o gosto e a importância de revistar textos (alguns já conhecidos desde a infância) e também reconheciam a importância de rever rótulos como o da “literatura infantil”. Ressalto que não se trata de simplesmente de exaltar tais livros devido à facilidade ou aparente simplicidade do texto em detrimento de uma leitura mais profunda ou que se diria mais “madura”. Na verdade, o que os jovens assinalaram era a percepção outra desses textos num momento em que reconheciam como de maior maturidade. Para eles, quando lhes eram apresentados textos ditos de “literatura infantil”, havia a oportunidade de (re)descobrir textos conhecidos e encontrar outros que, apesar da etiqueta classificatória, lhes pareciam atrativos. Alguns disseram, ao longo das entrevistas, que percebiam nesses textos qualidades e potenciais que antes passavam (quase) despercebidos e que tais obras se mostravam encantadoras devido à sua densidade, a suas características literárias. Parece-me, nesse sentido, crucial entender o papel formativo da escola, como aquela que ajudou os alunos a apreciarem tais textos, reconhecendo neles, nesse momento em que esses alunos são “quase adultos”, obras dignas de nota e de apreciação.

Esse movimento de ressignificação aparece também quando leituras a princípio obrigatórias (ou seja, aquelas feitas no espaço e no tempo “oficiais” da sala de aula) são reconhecidas como fruição. Foi assim que o ex-aluno Fernando caracterizou uma leitura feita em aula. Ao pedir que ele citasse uma leitura fruição marcante, ele citou uma obra lida em atividade regular:

*F: Ah, eu lembro daquele texto do aprofundamento, acho que do rato, né? Uma coisa assim.*

*P: Do rato? (...) Ah, “A causa secreta”?*

*F: Isso.*

*P: Tá. Mas daí também, em aula, né?*

*F: É. (...)*

*P: Do Machado, que o cara picota o rato. O Garcia, a Maria Luiza, e um outro que eu não lembro o nome. (...) Foi (...) o ano passado. [No conto] (...) ele corta as patinhas do rato. Foi uma aula bem bacana aquela. Gostei bastante. Mas aí foi como leitura mesmo obrigatória. Obrigatória, que eu digo, assim, tava dentro da aula, estava prevista como leitura de aula. Assim, não era essa leitura fruição.*

*F: É, mas, em teoria, essa aula, quem fazia era quem estava atrás.*

Quando Fernando ressignifica a leitura e atribui a ela o status de fruição, ele reelabora o sentido da atividade e do texto. Assim, a leitura fruição é reconhecida pelos alunos além do seu período oficial dos dez ou quinze primeiros minutos da aula e pode ser encontrada em diversos momentos e práticas do cotidiano escolar, comprovando o papel ativo dos alunos no processo de apropriação do conhecimento e das práticas escolares:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2008, p.28-9)

Ao conceber leituras obrigatórias como momentos de prazer, os alunos se confirmam como atores e de construtores de modos de ler, em constante movimento de revisão e ressignificação dos textos lidos.

Também é importante destacar a importância que os professores atribuíram à prática de leitura fruição, fosse com a escolha criteriosa, fosse com a performance marcante. Tais aspectos eram notados por alunos como Davi, que assinala:

*Eu sempre me senti muito envolvido ao perceber que os professores escolhiam textos a dedo para ler para minha classe. Sempre prestava atenção para entender o porquê da escolha.*

Para o jovem, era crucial entender como eram feitas as escolhas dos professores. Tal processo, conforme pude entender ao conversar com meus colegas professores, podia ser conduzido por variáveis diversas: desde obras apreciadas desde a juventude, autores que pudessem interessar aos jovens ou ainda obras que, por si só, fossem agradáveis, sem maiores preocupações, como atesta Roberto, professor de matemática. Perguntei a ele sobre a preocupação que ele tinha ao escolher seus textos (que, por vezes, eram não verbais):

*P: O senhor tinha, muitas vezes, essa preocupação, por exemplo, da Monalisa, de que o senhor falou agora, (...) é uma coisa belíssima a gente perceber essa proporção do quadro. (...) O senhor tinha essa preocupação na escolha dos textos, ou dos quadros? De fazer essa conexão com a disciplina do senhor?*

*R: Sim, sempre que possível, mas não exclusivamente. Às vezes, se não tivesse nada a ver com matemática (...)... Eu me lembro dos poemas do Manuel Bandeira, por exemplo (...). Não tinha nada a ver com matemática, mas é muito bonito, né? Então, eu citava. E eles não ficavam perguntando se isso daí tinha a ver com matemática,(...) mas eles sabiam que sempre que um aluno perguntasse: "Pra quê que serve isso em matemática?" Eu nunca deixei de responder essa pergunta pra eles(...). E com contexto, tudo, etcetera. "Você está aprendendo isso porque isso é importante em tal aspecto da ciência, tal" (...)."*

Embora por vezes buscasse conexão entre as leituras e sua disciplina, é tocante a fala de Roberto ao reconhecer que alguns textos mereciam ser lidos e apreciados porque simplesmente eram bonitos – daí a inutilidade essencial, a sensibilização para o que remete à nossa capacidade de fruir, de experienciar o belo e reconhecer a dimensão humana da arte.

Por fim, um último aspecto que me parece importante mencionar é a proximidade afetiva que a leitura fruição oportunizou a muitos. Além do elemento acadêmico, do incremento cultural, houve, para professores e alunos, o estreitamento de laços pessoais e o reconhecimento do elemento humano do professor, como enfatiza a professora Adriana em sua fala:

*Eu acho que vai aproximando mais o aluno do professor no sentido de compreender o professor como um sujeito, como uma pessoa, não apenas só como o professor. Então, acho que esse*

*momento oportuniza isso, (...) que os alunos se sintam mais próximos do professor, inclusive, porque as leituras são escolhas, livres do professor. Aí, ele leva coisas nas quais ele acredita. Ou coisas que naquele momento ele quer compartilhar. Então, ele entende que é uma escolha pessoal do professor, que não passa pelo crivo de um caráter pedagógico, de um caráter que é uma discussão do grupo de professores, não é uma discussão com uma coordenação pedagógica ou com a orientação pedagógica. E isso, também, acho que é interessante. Então, acho que acaba aproximando mais o aluno do professor, como pessoa. Então, o aluno passa a ver um lado humano do professor que, num primeiro momento, pra ele, é muito difícil (...). Os professores são só professores, eles não são pessoas de carne e osso, né. E, principalmente, quando o professor se emociona. Assim, a emoção do professor no momento da leitura, também é fundamental para que o aluno o perceba como gente, e não apenas como o professor.*

Trata-se, então, de perceber o contato com outra faceta, conforme destaca também a professora Célia (professora de Ciências, famosa entre os alunos por suas leituras de Fernando Pessoa):

*A leitura fruição (...) mostra uma outra faceta. Ela mostra uma faceta que não é avaliada, ela mostra uma faceta que ela é mais espontânea e ela não é metódica, ela não tem exigências. Tanto é que ela começa dando a liberdade para o professor, que, para mim, isso é fantástico. (...) O professor escolhe o que ele quer, tanto é que tem colegas que fazem uma fruição bem diferente. E eu acho que quando você tem liberdade, o aluno percebe isso (...). Se eu quiser repetir [leituras], eu repito (...). Tanto que às vezes, eles me pedem: "Célia", por exemplo, "O dia dos meus anos", "Repete, repete que eu quero ouvir!" E aí eu repito. Às vezes, eles pedem. Então, é uma forma de eu chegar neles. Quando eu chego neles, está feito o contato. E aí, tudo o que vier de mim pra eles e tudo o que vier deles pra mim flui melhor. Então, por exemplo, eu sei que eles têm confiança em mim. (...) E quando você confia em alguém, o conhecimento se dá melhor, sabe? Até a forma de eles conversarem comigo.*

Enfim, parece que a leitura fruição pode ajudar a resgatar aspectos humanos e humanizadores não só por oferecer repertório e conhecimento, mas, sobretudo, por mostrar que é possível estreitar laços e convidar à apreciação pelo exemplo e pela paixão daquele que lê. Desse modo, confirma-se não só a importância da prática de leitura enquanto atividade escolar – destaca-se o humano e a possibilidade sensível de partilhar a paixão pelo texto, em laços e reverberações que vão além do âmbito escolar.

## Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada – literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- \_\_\_\_\_. Narrativas na História Oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. *Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa*. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM.
- AMADO, Janaína B. A culpa nossa de cada dia: ética e História Oral. *Projeto História*. n. 15. São Paulo: EDUC, pp. 145-156, 1997.
- \_\_\_\_\_. O Grande Mentiroso: Tradição, Veracidade e Imaginação em História Oral. *História*. São Paulo: v. 14, p.125-136, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 Nov. 2015.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. 4. ed. reorg. pelo autor. São Paulo, SP; Rio de Janeiro, RJ: Duas Cidades: Ouro sobre Azul, 2004.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 19 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- \_\_\_\_\_. *História Cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo; Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa G.; SILVA, Leila C. Borges da. *Memórias de leitura e formação de professores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2005.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2007.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3a ed. São Paulo: Ática, 2003.
- ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. *Tempo*. Rio de Janeiro: v.1, n. 2, 1996, p.59-72.
- \_\_\_\_\_. História Oral como gênero. In *Projeto História*. n.22. São Paulo: EDUC, pp.9-36, 2001.
- SCHITTINE, Denise Ventura. *Lendo e escrevendo no escuro: leitores e autores cegos e as suas estratégias para manter a relação com o texto*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2011.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TONIN, Fabiana Bigaton . *Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?*  
Tese (doutorado) – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.  
ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

## **ABDIAS (OBRA DE CYRO DOS ANJOS): REPRESENTAÇÃO DE PROFESSOR**

ROCHA FILHO, Ulysses (UFG/catalão)

ulysses.rochafilho@gmail.com

**Resumo:** A nossa discussão perpassará sobre o discurso e a presença do professor-protagonista – no romance brasileiro *Abdias* (1945), do mineiro Cyro dos Anjos: fio condutor para esta discussão. Iniciador dos processos de aprendizagem, auxiliando nas atividades discentes, o professor tem, como função, ser intermediário entre os pais e o futuro da sociedade. Segundo BACK, bom professor é aquele que vai do fácil para o difícil; coloca-se ao nível dos alunos e procura elevá-los; ensina com paciência e carinho infinitos (1987, p. 172/3). Destarte, objetivamos o resgate da história do discurso desse e outros personagens professores e/ou educadores brasileiros (Berta – *Til*, José de Alencar; Aristarco – *o Ateneu*, Raul Pompéia; Dona Benta – *Reinações de Narizinho*, Monteiro Lobato; Madalena – *São Bernardo*, Graciliano Ramos; Abdias – *Abdias*, Cyro dos Anjos; Heliseu – *O professor*, Cristóvão Tezza e tantos outros ) - pois não existe prática sem sujeito - e para que sejam referências aos (atuais) profissionais da educação, questionando e incentivando-os a ir além de suas limitações burocráticas, buscando um intercâmbio interdisciplinar, uma transformação social a partir de textos teóricos da educação e textos literários. A presente interlocução, baseada nos preceitos literários e pedagógicos, é produto parcial do projeto de pesquisa *A figura do professor na literatura brasileira* – primeiros momentos, registrada sob nº 29568/SAPP-UFG.

Palavras-chave: literatura e ensino da língua; Cyro dos Anjos; letramento literário.

### **1. Incriminações**

Abdias, protagonista do romance homônimo de Cyro dos Anjos (1906-1994)<sup>1</sup>, é professor, encarregado de dar aulas de literatura às jovens estudantes do Colégio das

---

<sup>1</sup> Cyro dos Anjos (C. Versiani dos A.), jornalista, professor, cronista, romancista, ensaísta e memorialista, nasceu em Montes Claros, MG, em 5 de outubro de 1906, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ,

Ursulinas, escola de elite, “estabelecimento de luxo, fundado adrede para receber moças da alta burguesia” (ANJOS, *Abdias*, p. 13), conforme explica o narrador em primeira pessoa.

Certo Abdias, meu conhecido, não terá muitos motivos para amá-lo. Só lhe deu o sonho, e nada mais. E um sonho que nem como sonho se realiza, porque às ilhargas do meu Quixote foi cosido um Sancho. Fiquem, porém, para outro ensejo as incriminações. Devo falar é da aluna Gabriela, que é rebelde mas bonita, e não do mofino Professor Abdias, substituto do velho Sisenando. (ANJOS, 1963, p. 18)

Ressalte-se que desde as primeiras décadas do século XX, os rumos da educação do país estiveram na pauta de discussão de vários setores organizados da sociedade e que a era Vargas (1930-1945) oscila entre o equilíbrio de uma pedagogia tradicional e a pedagogia nova que descortinava para além das profundas transformações porquê passariam o país a partir da II Guerra Mundial.

Assim, o romance em epígrafe traz a forma tradicional de educação (em Colégios particulares, vinculados à religião católica) em que eram assistidos somente uma pequena (e específica) classe social da época frente ao nascente processo de industrialização e urbanização.

Nesse contexto de expansão das forças produtivas, a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto para uma ampla parcela da população que almejava uma colocação nesse processo. Às aspirações republicanas sobre a educação como propulsora do progresso, soma-se a sua função de

---

em 4 de agosto de 1994. Em 1933, como redator de *A Tribuna*, publicou uma série de crônicas que seriam o germe do seu mais famoso romance, *O amanuense Belmiro* (1937), de análise psicológica, escrito na linha machadiana, explorando a vida de um funcionário público da capital mineira. Obras: *O amanuense Belmiro*, romance (1937); *Abdias*, romance (1945); *A criação literária*, ensaio (1954); *Montanha*, romance (1956); *Explorações no tempo*, memórias (1963; com o texto revisto, passou a integrar *A menina do sobrado*, sob o título de "Santana do Rio Verde"); *Poemas coronários* (1964); *A menina do sobrado*, memórias (1979). Seu romance *O amanuense Belmiro* foi traduzido para o inglês e o francês. São exemplos de literatos e funcionários públicos, além de Cyro dos Anjos: Bernardo Guimarães, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, João Ubaldo Ribeiro de muitos outros.<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/biografias/cyrodosanjios.htm>



instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social. Acompanham esse quadro, as discussões em torno dos modelos educacionais. Do ponto de vista do ideário, o liberalismo se consubstanciou na Primeira República no país e se fez presente nas políticas educacionais, tomando lugar, paulatinamente, da ideologia educacional católica. O discurso pedagógico liberal se expressou na *escola nova*, movimento de renovação escolar que se desenvolveu em vários países e chegou ao Brasil na década de 1920, fruto das mudanças inerentes ao processo de desenvolvimento capitalista, com seus novos valores, necessitando, segundo seus defensores, de uma renovação da escola. (ANDREOTTI, 2006,p.3)

Publicado de 1945, *Abdias* centra-se na trajetória do professor tímido que, ensinando literatura, encantando-se com o tema e, particularmente, com uma das alunas, figura que passa a ocupar a trama romanesca até seu final. Na parte romanesca, oscilará entre perspectivas vanguardistas e a ruptura com a tradição familiar tendo como aportes o preparo das aulas, a vida do professor em formação, a tentativa de se fixar na nova profissão, a necessidade de extrapolar os muros daquela escola e os anseios naturais do homem mineiro, média idade e com casamento consolidado, frente às adversidades da sociedade que lhe é apresentada:

*Quanto Carlota fez por mim! Eu era indeciso, tímido, incapaz de enfrentar a vida. Ela transformou-me um ser útil, ajudando-me a vencer minhas dúvidas e dissipar o sentimento de inferioridade que me tolhia e angustiava. Como retribuí seu amor e sua sobre-humana dedicação à primeira fantasia que me veio, desfiz-me dela, moralmente, rompendo os laços que nos prendiam...* (ANJOS, 1963, p. 168)

Convidado para ministrar um curso de extensão para as moças que completavam seus estudos, enquanto aguardavam o casamento, a Abdias compete construir um programa em torno às literaturas em língua portuguesa. Explica o narrador nas primeiras páginas do romance:

*Como lhe perguntasse a razão dessa iniciativa, Mère Blandine esclareceu que as moças se formavam cedo demais e com insuficiente preparo. Deixavam o Colégio com quinze ou dezesseis anos e, em geral, ficavam sem o que fazer em casa, até que arranjassem casamento. Com o novo curso, pretendiam as Ursulinas resolver, em parte, esse problema que as mães enfrentavam ao saírem as filhas dos ginásios. Era de dois anos, e proporcionava conhecimentos, mais especializados, de artes e letras. (...) Desejava dar-me a cadeira de literatura portuguesa e brasileira. (ANJOS, 1963, p. 3-4)*

Ocorre que a potência desses momentos acaba por se diluir na insistência por escolhas duvidosas, ao exemplo da obsessão do professor pela aluna Gabriela (na verdade, uma experiência passional) ora permeadas por uma preocupação com a realização do sentimento ora com as preocupações familiares.

## **2. Visão Parcial**

Este artigo foi um recorte de obras da literatura brasileira, em especial o romance *Abdias* (1945), que (re)apresentam protagonistas como personagens professores, incluindo métodos de ensino e como se desenvolveu o processo histórico da educação brasileira além de uma visão parcial de um professor frente a sala de aula em idos de reclusão e censuras morais.

Dessa forma, podemos elencar personagens e obras representativas: Berta – *Til*, José de Alencar; Aristarco – *O Ateneu*, Raul Pompéia; Dona Benta – *Reinações de Narizinho*, Monteiro Lobato; Madalena – *São Bernardo*, Graciliano Ramos; Abdias – *Abdias*, Cyro dos Anjos; Heliseu – *O Professor*, Cristóvão Tezza e tantos outros que, esporadicamente, (re)ratificam a condição do Educador nas páginas literatura nacional assim como a relação intrínseca entre educação e período histórico em que estão inseridos.

São imagens de professores e professoras memorialistas que, como é corrente, empregam, da mesma forma, o curso da memória na tessitura de um enredo ficcional ao par de narrativa que oscila entre os ganchos e entrecchos de uma narrativa clássica. Ao mesmo tempo em que se traça um mosaico da evolução no país, o que

emerge são os pressupostos da narrativa tradicional: amor e casamento, triangulação amorosa, clímax e/ou aparente conclusão previstos.

Essas inseguranças, dilemas, incertezas e tensões identificadas nos discursos do professor na implementação de suas práticas pedagógicas (através de seu testemunho em sala de aula, de suas pesquisas para repassar o conteúdo estipulado, da necessidade de apreender um novo ofício – sempre fora funcionário público – e adequar sua condição de ser professor em uma Escola tradicional) apontam evidências de ações específicas realizadas, anteriormente, por outras professoras naquele contexto escolar.

Escrever a respeito da figura do professor parece mais complexo do que se pode imaginar e, certamente a complexidade aumenta quando o parâmetro para a definição parte do princípio de que é aquele que tem o papel de ensinar.

No contexto da tríade magistério, jornal e emprego público (tão comum à história literária do Brasil) oferecida na primeira metade do século XX no Brasil ao intelectual amansado, Abdias, advogado sem entusiasmo, casado e “pai de família”, vê o convite para dar aulas num colégio de meninas ricas com expectativa e vaidade intelectual.

Com sua vida conturbada pela paixão (sempre será mencionada) platônica ambiguamente correspondida por uma aluna de dezessete anos, o que não deixa de corresponder à emergência das paixões políticas, econômicas, sociais, culturais e urbanas que marcam a época (e, portanto, o livro), às vésperas da Segunda Guerra. Mas o Professor está em sala de aula, deve ensinar literatura portuguesa para suas alunas e, minimamente, dar vazão a esse sentimento.

Durante os primeiros decênios do século XX, a educação brasileira vivia à sombra dos resquícios imperiais para que a política do café-com-leite sobressaísse a despeito da inércia do povo brasileiro. Convém lembrar que o Brasil teve um florescimento econômico tardio, mesmo na América Latina e que, durante o século XIX, era mais pobre que o Peru tendo o seu crescimento muito lento. Em 1913, a título de informação, a renda *per capita* da Argentina era 4,5 vezes mais alta que a brasileira. Só depois da Primeira Guerra Mundial é que a economia brasileira floresceu e, paulatinamente, o ideal educacional foi se institucionalizando \_ o que pode ser detectado em *Abdias*.

Diferente dessa modalidade mais comum de estudo que estabelece e descreve as relações entre a sociedade e as obras literárias, pesquisadores entenderam o fator

social não como uma tensão que atua de fora para dentro, mas é dado composicional do próprio texto, que o estrutura e internaliza. Isto é, o traço social é tido como elemento que, fundamentalmente, atua na organização interna do romance, de maneira a compor o seu significado. O que antes era dissociado, de um lado fator externo, de outra estrutura, funde-se num bloco indissolúvel.

### 3. Diário de classe?

Abdias abre o programa com o cancionero medieval, confiando em que “o galante El-Rei D. Denis ainda hoje agrada ao belo sexo.” (p. 9) Mas, sabedor que “as moças achar[i]am pouco interesse nos cancioneros”, investe naquelas que aguçam a curiosidade das alunas. O episódio narrado constitui uma curiosa amostra de metodologia de ensino de literatura e paraleliza a situação narrativa entre a paixão do professor pela aluna, da paixão literária que salta do cancionero português para a realidade daquele Colégio Interno:

*Algumas cantigas de amigo do velho trovador causaram tanto sucesso que, a um apelo unânime, tive de escrevê-las ao quadro-negro, para que pudessem ser copiadas. Sinhazinha Fernandes pediu, de preferência, aquela em que a donzelinha apaixonada sai a interrogar as coisas, em torno, sobre o paradeiro do namorado.*

..... *Houve sorrisos maliciosos na sala, mas Sinhazinha, imperturbável, quis ainda copiar outra (...).*

.....*O riso tornou-se geral, quando, a pedido da irrequieta Vanda Lopes, escrevi no quadro um cantar de D. Afonso Sanches, bastardo do rei, no qual a dona que se supôs traída ajusta, com a amiga, um ardil para averiguar a fidelidade do amado. (ANJOS, 1963, p. 9-10)*

*Vivemos num mundo imaginário, construído segundo os conceitos apriorísticos que formamos das pessoas e coisas que nos cercam. Neste sentido, a vida será efetivamente um sonho. Veremos as coisas não como são, mas conforme nosso espírito as concebe. Muitas vezes nos é dado, no curso dos*

*dias, retificar alguns desses erros do conhecimento. Mas quantos outros, e às vezes substanciais, nos acompanharão até à morte? (Abdias, 1963, p. 256)*

No romance de Cyro de Anjos, o colégio das irmãs Ursulinas alegoriza um reduto da aristocracia belo-horizontina, cujo ingresso concede certo estatuto de nobreza às famílias das moças ali internadas. Nem poderia ser diferente vez que a obra retrata, metaforicamente, a repressão pela qual o país vivia (Governo de Getúlio Vargas e período pós-guerra) e as visitas excursões que o professor faz com suas alunas nos mostram esse contexto histórico:

*Acompanhados do Manuel Pedro, fomos ainda a dois ou três barracões, nas proximidades. As respostas, anotadas por Gabriela, nada acrescentaram às do compadre, exceto de um ajudante de pedreiro, cujo padrão de vida é bem inferior e em cuja casa se passa fome, tão escasso é o alimento. Esta é a situação de numerosos operários menos qualificados, que não conseguem o salário de oficiais.*

*\_ E como podem viver? \_ perguntou Gabriela, compungida.*

*\_ Arrastam-se pela vida, desnutridos, e geralmente morrem cedo \_ respondi. \_ Sucumbem à primeira enfermidade grave. (ANJOS, 1963, p. 93)*

A referência memorialista (o romance em epígrafe é do gênero diário) estaria intrinsecamente ligada à recuperação do passado através das lembranças, porém não teria o compromisso de retratar o autor (ou o personagem literário) e suas peculiaridades.

*Não quero fazer-me pior, nem melhor. Desde que venho escrevendo neste caderno minhas confissões (precisamos confessar-nos ainda que a nós mesmos!) e que o simples diário do professor, destinado aos conhecimentos da vida escolar, se tornou repositório de tudo quanto acontece comigo, minha única preocupação tem sido com a fidelidade. Às vezes, me sai uma página apaixonada, em que me deixo arrastar pelas palavras; mas logo volto atrás, risco tudo, começo de novo, até que a verdade se mostre pura, despojada do que a imaginação lhe acrescenta. (ANJOS, 1963, p. 103)*

O diário, que surgiu entre os séculos XVIII e XIX, é uma das modalidades da escrita autobiográfica, que se subdivide ainda em: memórias, correspondências e

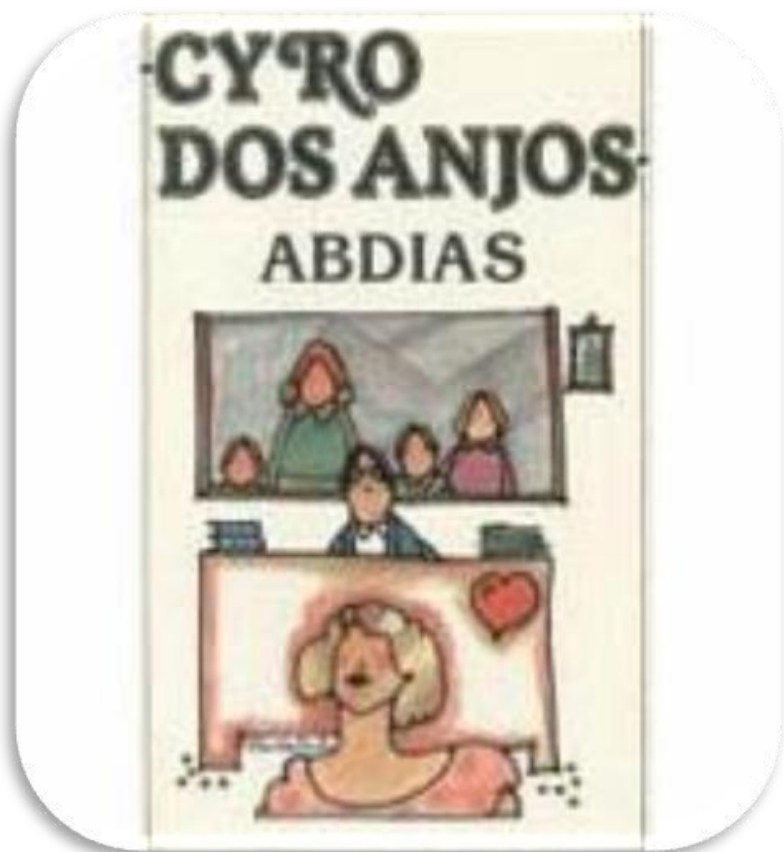
confissões. Alguns críticos, como Phillipe Lejeune, afirmam que a escrita autobiográfica pertence ao discurso pragmático e não ao ficcional, já que visa a descrever o perfil do autor vinculando-o com a sua realidade, ao mesmo tempo em que faz referências e busca pontos de afinidade com o mundo exterior.

Sabemos que as informações contidas nas capas de livros e/ou revistas são fundamentais para a compreensão dos textos que veiculam pois podemos trabalhar e identificar a capacidade de antecipação de conteúdos, a capacidade de realização de inferências (ler nas entrelinhas), levantamento e posterior confirmação de hipóteses.

Não são consideradas, dessa forma, meramente a formatação da linguagem (a linguagem como forma de interação está centrada no indivíduo e o meio social em que ele está inserido) mas os recursos gráficos utilizados (tratamento de relevo, descrições imagéticas, aspectos de sofisticação em que a foto se completa na contracapa, enfim, como o design gráfico que é apresentado).

Tais paratextos, ou seja, as relações transtextuais na concepção de Gérard Genette, concorrem para elucidar melhor sobre a temática, formatação e alegorias presentes na obra de qualquer autor e retomam o texto como força discursiva. Assim, duas capas da obra de Cyro dos Anjos nos remetem à presença feminina (uma de uma adolescente; outra, de uma mulher e seu núcleo familiar)





Abdias, que entrou em uma sala fria de um Colégio tradicional, termina por oferecer aos discípulos leitores uma visão extremamente pessimista de sua vida. No entanto, humaniza a condição do homem-professor que poderia ter sido e relata a possibilidade das pessoas sempre estarem aprendendo com os relatos (ficcionais ou não) das salas de aula. Página antológica do livro é aquela em que, morta a esposa, Abdias assim inicia um retrato de sua solidão:

*Carlota, a vida é um tecido de equívocos. Foi preciso que morresses, para eu saber que te amava e que éramos felizes, na monotonia dos nossos dias. Nessa monotonia, formada de coisas simples e permanentes, encobria-se a felicidade.*(ANJOS,1963, p.167)

A formação literária, poética, artística, humanizadora, jamais envelhece, e continuará sendo a melhor orientação para descobrirmos novos rumos. E o motivo é

simples: somente sendo seres humanos poderemos retornar o antigo rumo: humanizar o ser humano.

Uma sala de aula desumanizada é uma sala de aula desumanizadora. Um sala de aula sem arte, sem criatividade, sem literatura... é um espaço frio, ou demasiado quente, barulhento e, não raro, violento. Se o contrário, numa sala de aula, professor e alunos se esforçam por humanizar-se, certamente assistiremos ao progresso mais importante. (PERISSÉ, 2006, p. 137)

#### **4. Vocacionado**

No processo dialético entre texto e leitura, às vezes, é difícil a um leitor elaborar significações próximas às imaginadas pelo autor, tendo em vista os diferentes tipos de experiências pessoais e sociais. Escritor e leitor trabalham produzindo e consumindo continuamente. O escritor consome experiências e vivências – emoções, linguagem, memória – e produz o texto, fruto de um complexo sistema de opções determinado por seus valores. O leitor também consome e produz no ato da leitura: consome o texto objetivado pelo escritor e produz significações para o mesmo.

Observada dessa forma, é necessário que se resgate esses e outros personagens Professores e Educadores, para nos espelharmos e procurar ir além de suas limitações, buscando um intercâmbio interdisciplinar, a partir de textos teóricos da educação e textos literários e que o Professor - Educador sensibilize seus pares para a qualidade de ensino, tão importante nos dias de hoje. Também as instituições educacionais deveriam incentivar a prática da Literatura, sendo o ponto de partida para formação do leitor de modo geral e da leitura prazerosa sem se desvincular do modo de produção ou do contexto a que estão inseridas.

Certamente, não se pode definir o ser professor com tons de que é aquele que tem a missão de ensinar ou ainda de que só pode ser professor aquele que é *vocacionado* para tal, mas aquele que por opção e ou por oportunidade “abraça” fazer a diferença onde está inserido profissionalmente.



Superando as possíveis pieguices que gravitam em torno do ser professor podemos concluir que o resgate da sua profissão, de sua identidade e de um ensino de qualidade, conseqüentemente, deve constituir-se luta de todos os seguimentos da sociedade: desde a família, a escola e as políticas públicas municipais, estatais e federais.

A partir de obras, tal como *Abdias*, de Cyro dos Anjos, que ocorre uma reflexão sobre a imagem que os profissionais da educação transmitem/transmitiram para a sociedade, através do olhar dos artistas literários. Além de influenciar a visão daqueles que lêem suas obras, os escritores transpõem em seus textos elementos que nos permitem reviver o paradigma por eles vivenciado, fazendo da literatura um instrumento para o resgate da história.

## Referencias

ALVES, Vanine Aparecida Cardoso. *A imagem do professor na literatura brasileira: uma análise histórica*. 2010. 53 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)

ANJOS, Cyro dos. *Abdias*. São Paulo: Círculo do Livro, 1963.

BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor. alternativas metodológicas*. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, António. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1974.

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando. 1998.

PERISSÉ, Gabriel. *Literatura e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VENTURELLI, Paulo. *A literatura na escola*. Revista Letras, n. 39, Curitiba, p. 259-269, 1990.

<http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf> Acessado: em 06 junho 2015.

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_era\\_vargas\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html)

Acessado: em 06 de setembro 2016

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AS CONCEPÇÕES E TENSÕES DE PROFESSORES NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

### LETTERING AND LITERACY: THE CONCEPTS AND TEACHER STRESS IN NATIVE LANGUAGE TEACHING

Tatiane Almeida de Souza (UENF)<sup>1</sup>

Iago Pereira dos Santos (UENF)

Bárbara Viana Villaça (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

*Minhas estórias da carochinha, meu melhor livro de leitura capa escura, parda, dura, desenho preto e branco. Eu me identificava com as estórias. Fui Maria e Joãozinho perdidos na floresta. Fui a Bela adormecida no bosque. Fui pele de burro. Fui companheira do pequeno polegar e viajei com o gato de sete botas. Morei com os anõezinhos. Fui a Gata borralheira que perdeu o sapatinho de cristal na correria da volta, sempre à espera do príncipe encantado, desencantada pelos tantos sonhos nos reinos da minha cidade. (CORA CORALINA, 1984)<sup>2</sup>*

**RESUMO:** É inegável que após a década de 1980, com a incorporação da teoria construtivista de Jean Piaget na alfabetização, as discussões acerca do processo de aquisição da língua escrita assumiram uma nova perspectiva. Comumente falamos da prática de alfabetização associada ao letramento, sem demora compreendemos essa como premissas indissociáveis e interdependentes do processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Embora, esta nova tendência ter surgido no âmbito do ensino de língua, observamos que na prática docente, esta perspectiva parece não ter sido incorporada pelos professores. Dessa maneira, acreditamos que os profissionais que atuam na Educação Básica não receberam uma formação adequada para ensinar a língua portuguesa sob esse novo paradigma. Logo, este estudo busca investigar as concepções construídas pelos professores da rede municipal de Campos dos Goytacazes – RJ a respeito dos termos, dialogando com os estudos de teóricos, tais como: SOARES (2004), KLEIMAN (2007), TFOUNI (2010), bem como apresentar as tensões enfrentadas por esses professores na prática de alfabetizar letrando. Para isso, utilizamos o corpus “A língua falada e escrita na região Norte-Noroeste fluminense” – organizado pelo Grupo de Estudos em Educação e Linguagem – GEEL sob a coordenação da professora Eliana Crispim França Luquetti da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF – em que coletamos os dados dos depoimentos de professores que atuam na Educação Básica. Nesses relatos, procuramos evidenciar a forma como esses profissionais da educação concebiam o termo letramento na alfabetização e, de que maneira viabilizavam em sua prática pedagógica. Assim, os resultados apontaram a necessidade desses docentes em se buscar uma formação continuada sobre os pressupostos da alfabetização na perspectiva do letramento, pois ainda apresentavam uma visão equivocada e distorcida sobre as propostas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Prática pedagógica; Ensino de língua materna.

**ABSTRACT:** It is undeniable that after the 1980s, with the incorporation of constructivist theory of Jean Piaget in literacy, discussions about the written language acquisition process took a new perspective. We usually talk about the practice of literacy associated with lettering, without delay we also understand them as inseparable and interdependent premises of the teaching and learning of mother tongue process. Even with the emergence of this new trend in the language teaching, we observed that in the teaching practice, this approach seem not to have been incorporated by the teachers. Therefore, we believe that the professionals who work in Basic Education have not

<sup>1</sup> Email: [tatiamealmeidauenf@gmail.com](mailto:tatiamealmeidauenf@gmail.com)

<sup>2</sup> CORALINA, Cora. Vintém de cobre. Goiânia: Editora da UFG, 1984.

received adequate training to teach Portuguese Language according this new paradigm. Thus, this study investigated the conceptions built by teachers of Campos dos Goytacazes - RJ concerning the terms, dialoguing with the theoretical studies, such as: SOARES (2004), KLEIMAN (2007) TFOUNI (2010), as well as presenting the tensions faced by teachers in the practice of lettering literacy. For this, we use the corpus “A língua falada e escrita na região Norte-Noroeste Fluminense” - organized by the Group of Education and Language Studies - GEEL under the coordination of Professor Eliana Crispim France Luquetti from Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF - that we collected data from depositions of teachers who work in Basic Education. In these reports, we seek to demonstrate how these education professionals conceived the term lettering in literacy and how made feasible in their practice. Thus, the results showed the need for these teachers to seek a continuing education on the assumptions of littering in literacy perspective, once they still had a mistaken and distorted view of the proposals.

**KEYWORDS:** Education; teaching practice; mother tongue teaching.

## 1. Introdução

Desde a década de 1980, com a explosão da teoria construtivista de Jean Piaget no Brasil e, sua incorporação na alfabetização, às discussões que envolvem a temática dividem opiniões de especialistas. De um lado estão os que defendem os tradicionais métodos de alfabetização, do outro lado ficam os que defendem uma nova postura para alfabetizar, defendendo então a alfabetização atrelada ao letramento.

No Brasil, a busca pela metodologia adequada para ser utilizada no processo de alfabetização causou tumulto no meio acadêmico e equívoco pelos pesquisadores. A virada de conceito, a partir da década de 80, com a tendência de alfabetizar pelos métodos construtivistas fizeram com que muitos pais buscassem uma nova escola que estava utilizando dos novos métodos para que seus filhos fossem estudar. É nesse momento que o letramento vem ganhando força pelo país todo. As melhores escolas eram as que trabalham com o construtivismo, sem demora todo o corpo docente começou a se especializar no método de alfabetizar letrando.

Por isso, o presente artigo é uma tentativa de elucidar a questão da alfabetização e do letramento na concepção dos professores que estão atuando na Educação Básica. Para isso utilizamos os dados obtidos pelo Grupo de Estudos em Educação e Linguagem – GEEL, coordenado pela professora doutora Eliana Crispim França Luquetti da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, os quais foram publicados no corpus “A língua falada e escrita na Região Norte e Noroeste Fluminense”. No referido corpus contêm narrativas, descrições e opiniões de alunos da modalidade Regular, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Técnico e Formação de professores, como também de professores com nível superior que estão em atuação na Educação Pública.

Vale ressaltar que apesar do corpus tem um vasto material para análise, para esse trabalho apenas fizemos uso da fala transcrita e da escrita das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Campos dos Goytacazes – RJ. Com os dados obtidos nas entrevistas feitas com essas professoras, procuramos analisar o discurso delas, com o objetivo de verificar de que maneira elas concebem o letramento na alfabetização, bem como saber de que forma elas incorporam o termo em suas práticas pedagógicas.

## 2. Investigando a história da alfabetização

A historiografia da Educação, em especial da brasileira, testemunha que foi o descompromisso da elite brasileira para com a Educação das classes populares que gerou o fracasso escolar em alfabetização dos brasileiros provenientes da camada popular. O que comprova essa afirmação são os dados divulgados no ano de 1870 a todo Império do Brasil sobre a verdadeira realidade da situação de proficiência leitora dos brasileiros. Os dados eram assustadores e mostravam que 74,6% da população em idade escolar eram analfabetas, o que significava um grande obstáculo a ser enfrentado pelo Brasil.

Os relatos de Bomeny (2010) esclarecem que os Estados mais pobres exibiam índices maiores de analfabetismo e fracasso escolar, dessa forma acentuando as desigualdades e não contribuindo para criação de um sistema educacional que respondesse às demandas da época. A situação que vivíamos era bastante parecida com a situação atual, contudo com uma pequena diferença: hoje, a alfabetização universalizou-se, graças ao pacto pela alfabetização na idade certa, e as políticas educacionais que foram implantadas com o objetivo de sanar essa deficiência. Porém, ainda se coloca em debate a questão da utilização dos métodos, ou melhor, que método utilizar no momento de consolidar a alfabetização? Existe um método adequado? Como concretizar a prática de alfabetizar na perspectiva do letramento? Como podemos ver são várias as questões que se põem em torno da alfabetização. Se fossemos responder todas, levaríamos um bom tempo discutindo cada quesito que deve ser prestado bastante atenção.

Em consonância com Araújo (1996) podemos dividir a história da alfabetização em três grandes períodos, a saber: o primeiro compreende o da Antiguidade e a Idade Média, quando a alfabetização se concretizava pelo método da soletração; o segundo, que deu início entre os séculos XVI e XVIII, em uma tentativa de desaparecer com o método da soletração, criando novos métodos sintéticos e analíticos; e, por fim, o terceiro, marcado pela introdução da oralidade no processo de alfabetização, iniciado em 1986, com o surgimento da teoria da Psicogênese da língua escrita.

## **2.1 Antiguidade**

No período da Antiguidade foram criados o alfabeto e o primeiro método de ensino do sistema grafocêntrico, denominado soletração, doravante alfabético ou ABC. Em concordância com Marrou (1969), o processo de alfabetização se dava de forma lenta e complexa. Os alfabetizados aprendiam as 24 letras do alfabeto grego e tinham que decorar os nomes delas. Posteriormente, quando decorado o nome das letras, eram apresentadas suas formas gráficas. Só depois de aprender a forma escrita da letra, eles aprendiam a sua forma fonológica.

Como podemos observar nas palavras de Marrou (1969) a alfabetização no período da Antiguidade era realizada de maneira mecânica, desvinculada de uma metodologia que tinha o texto como ancoragem, ou seja, o texto era apresentado por último aos sujeitos em processo de alfabetização.

## **2.2 Idade Média**

Durante o período medieval, o mesmo processo metodológico era seguido (letra, sílaba, palavra, texto). Araújo (1996) cita Alexandre-Bidon, o qual diz que os estudos acerca da alfabetização, na idade média, necessita que o pesquisador se debruce sobre fontes escritas, arqueológicas e iconográficas. A partir das imagens da época, é possível descobrir de que modo se dava a alfabetização e, que tipo de materiais eram utilizados. As descobertas desse período possibilitaram o descobrimento de como ocorria o processo de ensino, a saber: em dois níveis, o do alfabeto e dos primeiros textos.

Os textos que eram utilizados no processo de alfabetização tinham cunho religioso, escritos em latim. À época, o ensino de leitura e escrita, era feito de forma quadriplaca, apresentavam-se quatro letras por dia as crianças. Contudo, como o passar dos anos, já no século XVII, começaram a ensinar as letras na forma tríplice, de três em três letras.

Mendonça e Mendonça (2009) relatam que no período da Idade Média, foram desenvolvidos muitos artifícios para facilitar a aquisição da leitura às crianças. Os objetos museificados contavam com suportes de textos em couro, tecido e até em ouro. Havia também tabuletas em gesso e madeira que continham o alfabeto. Segundo os autores “esses objetos eram postos em contato com as crianças desde a mais tenra idade, pois os pais acreditavam que, quanto mais cedo entrassem em contato com o material escrito, mais fácil seria a aprendizagem e aos poucos iriam incorporando aqueles conhecimentos” (p.21). Um exemplo que ilustra essa inserção da criança ao mundo letrado, é o caso da Itália, que comumente servia bolos e doces com formatos de letras.

## **2.3 Idade Moderna**

A Idade Moderna chegou com a virada do séc. XV e chega ao fim no séc. XVIII, durante esse período, pensadores da área da alfabetização demonstraram insatisfação com o método da soletração que vigorava desde a antiguidade, pelo fato de ser difícil a sua abordagem para as crianças. Conforme Mendonça e Mendonça (2009) “na Alemanha, Valentin Icklesamer apresenta um novo método com base no som das

letras de palavras conhecidas pelos alunos. Na França, Pascal reinventa o método da soletração: em lugar de ensinar o nome das letras (efe, eme, ele, etc.) ensinava o som (fê, lê, mê), na tentativa de facilitar a soletração” (p. 21-22).

No ano de 1719, foi desenvolvido o método fônico, por Vallange. Este novo método era confeccionado com o material denominado “figuras simbólicas”, que tinham o objetivo de mostrar as palavras, destacando o som que se queria representar. Contudo, essa abordagem pautada no som das letras levou tal método ao fracasso.

Com o fracasso do método fônico, e visando superar esse fracasso no ensino de língua, foi criado o método silábico, que foi, de acordo com Mendonça e Mendonça (2009) uma :

“estratégia de unir consoante com vogal formando a sílaba, e unir as sílabas para compor palavras. No método silábico, ensina-se o nome das vogais, depois o nome de uma consoante e, em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela compostas. Ao contrário do método fônico, no método da silabação, a sílaba é apresentada pronta, sem explicar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas” (p. 23-24)

O método global, como o próprio nome já diz, é uma proposta de alfabetização que surge para melhor atender a realidade da criança e atingir um contexto mais profundo, possibilitando uma maior percepção do contexto em que está inserida determinada partícula silábica.

De acordo com Braslavsky (1971) apud Mendonça e Mendonça (2009), por volta de 1655, Comenius, em uma de suas obras, caracterizou o método da soletração como a,

“maior tortura do espírito” e lançou o método iconográfico, que associava uma imagem a uma palavra-chave, para que a criança pudesse estabelecer uma relação entre a grafia e sua representação icônica. Já em 1787, o gramático Nicolas Adams, em sua obra “*Vrai manière d’apprendre une langue quelcônque*” exemplifica com muita propriedade a sua concepção de método global” (p. 24).

De acordo com Mendonça e Mendonça (2009) o gramático Adams era crente que no processo de alfabetização deveria ser considerado a realidade da criança, tornando o processo menos complexo e abstrato. Na concepção de Adams, o professor alfabetizador “deveria ficar o maior tempo possível na fase de exploração global de palavras, para só depois fazer a análise da palavra em símbolos” (p. 25).

Ainda conforme Mendonça e Mendonça (2009) “após a criação do método da palavração, que partia da unidade – palavra -, foram criados os métodos da sentencição e aqueles que partem de contos e da experiência infantil” (p. 25).

Vemos, pois que, a junção dos métodos da soletração com o fônico e o silábico origina o método sintético, pois partem da menor unidade rumo à maior, ou seja, partem da letra, depois apresentam a sílaba, juntando sílaba forma-se a palavra, atrelando palavras formam-se sentenças e por fim, juntando sentenças originam textos.

Prontamente os métodos da palavração, sentencição ou os textuais são considerados de origem analítica, pois partem de uma unidade semântica que faz sentido, para então se segmentarem em unidades menores.

## 2.4 O método de alfabetização das cartilhas

Com a explosão dos materiais didáticos para auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, surgem às cartilhas para o ensino de leitura e escrita. As cartilhas que estão sendo e foram utilizados no Brasil é de origem portuguesa. De autoria de João de Barros, a cartilha de aprender a ler é uma das mais antigas para o ensino da língua portuguesa. A primeira versão desta foi impressa, primeiramente, em Lisboa, em 1539.

No período republicano, juntamente com a utilização da cartilha, foram difundidos os métodos analíticos, logo se usou nesse período o método da palavração.

Conforme Mendonça e Mendonça (2009) até o final do século XIX, o processo de alfabetização era iniciado pela letra manuscrita, e só depois era ensinada, sucessivamente, a letra em forma, ou simplesmente caixa alta. Uma crítica a se fazer ao trabalho docente da época era que o professor confeccionava o material alfabético em folha de papel, contudo não deixava o seu alunado manuseá-lo, e quando deixava era somente com um pega-mão.

Sobre a utilização das cartilhas durante o processo de alfabetização podemos dizer que ela já cumpriu o seu papel em tempos remotos, pois já foi um material utilizado na alfabetização dos antigos (nossos avós). Pelo fato dos professores que estão no ambiente educacional serem um pouco de idade

avançada, eles acreditam que esse método ainda pode suprir as necessidades de sua clientela, contudo, de acordo com Mendonça e Mendonça (2009) “as cartilhas apresentam falhas, que continuam sendo reproduzidas por professores na sala de aula, conscientemente ou não” (p. 28). A crítica se encontra na questão crucial do processo, uma vez que o professor possui uma clientela de 25/30 alunos com realidades já consolidadas pelo seu ceio familiar. Então, não podemos admitir que um material **pronto e acabado**, como é o caso das cartilhas, dite as regras da alfabetização. Precisamos de metodologias diferenciadas no processo de alfabetização, uma mesclagem de métodos tradicionais com métodos modernos, que surgem da criatividade do professor no momento de seu planejamento. Pois, só mesmo o professor que está em sala de aula, sabe da realidade de sua clientela.

Com salienta os autores Mendonça e Mendonça (2009) existem alguns equívocos quando se trabalha somente com as cartilhas que são cometidos pelos professores alfabetizadores, a saber: o trabalho se dá com sílabas; a concepção de linguagem é superficial, pois não engloba os aspectos discursivos da linguagem. Assim, não abrange a variação linguística do Brasil todo, podendo inferir preconceitos com determinadas expressões regionais ou de baixo prestígio social urbano; a escrita é reduzida à representação da fala; há inúmeros equívocos quanto às famílias silábicas; há problemas fonéticos; há prevalência da atividade escrita sobre a fala; e há certa precariedade da produção de textos.

Como já foi dito nesse texto, o uso das cartilhas, em uma determinada época, cumpriu com o seu papel de alfabetização, no entanto, hoje, vivemos no séc. XXI, na era tecnológica, a qual os alunos utilizam diversificados materiais eletrônicos, logo necessitamos de metodologias que vão ao encontro dos anseios dessa nova clientela. Um novo alunado precisa de um novo professorado.

Encerramos esse ponto do texto com uma proposta metodológica de alfabetização posta em prática de maneira inapropriada no Brasil no Mobral por Paulo Freire, que busca orientar os educandos através do ato de ler e escrever, a leitura que me refiro é a leitura de mundo, à consciência crítica de seu papel na sociedade.

### 3. As concepções acerca do termo Letramento

A partir da década de 1980 surgiu no Brasil uma nova perspectiva para o processo de alfabetização, que gerou bastante confusão no âmbito educacional brasileiro. O letramento que surgiu, segundo Soares (2004), nos Estados Unidos devido aos inúmeros casos de jovens que tinham sido alfabetizados, contudo não sabiam fazer uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais, no Brasil foi interpretado e executado de outra maneira, concebeu-se por aqui o letramento numa perspectiva de substituição do processo de alfabetização. É nessa afirmação que está à confusão que se deu em todo território brasileiro.

Segundo os estudos de Soares (2004) na mesma época que se deu o aparecimento do letramento no Brasil, o mesmo originou-se em outros países, como Inglaterra, França e em Portugal, todavia com conceituações diferentes, porém que carregavam o mesmo peso semântico. O que nos aparenta ao ler o artigo de Soares “Alfabetização e Letramento: as muitas facetas\*” é que mesmo surgindo na mesma época, o letramento têm causas distintas nos países desenvolvidos em detrimento dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. A autora salienta que nos países desenvolvidos o termo surgiu para nomear as práticas sociais de leitura e escrita em um período que o analfabetismo já havia sido erradicado e o problema se encontrava nos usos sociais da leitura e da escrita, enquanto nos países em desenvolvimento a questão da alfabetização na idade certa não havia sido solucionada, e o termo surgiu sob a forma de um método que solucionaria os problemas concernentes ao ensino de leitura e escrita.

As palavras de Soares (2004) corroboram para exemplificar o caso do Brasil. Vejamos a passagem a seguir:

(...) **no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem.** Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. (grifos nosso) (SOARES, 2004, p. 7)

Podemos inferir que existem fatores que contribuem para esse equívoco que tem se instalado nos debates acerca da alfabetização e do letramento, questões ideológicas e de poder. Por exemplo, até mesmo no meio acadêmico, algumas pesquisadoras que se debruçam sob a temática causaram oscilações ao tratar do tema. A citação abaixo retirada do texto de Soares (2004) ilustra essa afirmação:

Interessante é observar que também na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Uma das primeiras obras a registrar o termo letramento, *Adultos não*

*alfabetizados* : o avesso do avesso, de Leda Verdiani Tfouni (1988), aproxima alfabetização e letramento, é verdade que para diferenciar os dois processos, tema a que retorna em livro posterior, em que a aproximação entre os dois conceitos aparece já desde o título: *Letramento e alfabetização* (1995). Essa mesma aproximação entre os dois conceitos aparece na coletânea organizada por Roxane Rojo, *Alfabetização e letramento* (1998), em que está também presente a proposta de uma diferenciação entre os dois fenômenos, embora não inteiramente coincidente com a proposta por Leda Verdiani Tfouni. Ângela Kleiman, na coletânea que organiza – *Os significados do letramento* (1995) –, também discute o conceito de letramento tomando como contraponto o conceito de alfabetização, e os dois conceitos se alternam ao longo dos textos da coletânea. No livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), procuro conceituar, confrontando-os, os dois processos – alfabetização e letramento. São apenas exemplos que privilegiam as obras mais conhecidas sobre o tema, da tendência predominante na literatura especializada tanto na área das ciências linguísticas quanto na área da educação: a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem. (SOARES, 2004, p.8)

Indubitavelmente o aparecimento do termo letramento no Brasil fez com que a alfabetização perdesse a sua especificidade, ocasionando o terrível fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, o fracasso não se dá apenas por esse fator, como também o princípio da progressão automática e o sistema de ciclos que se instaurou nas escolas.

Tfouni (2010) alega que a sua noção acerca do termo letramento ultrapassa a questão da aquisição da leitura e escrita por crianças em tenra idade, e direcionam-se as preocupações concernentes a políticas de inclusão e justiça social dos adultos não alfabetizados.

Ainda de acordo com Tfouni (2010) tanto a alfabetização quanto o letramento são processos de aquisição do sistema escrito de uma determinada língua. Destacamos usando os pressupostos de Tfouni que a alfabetização é o processo pelo qual o sujeito adquire a escrita para habilidades leitoras, escritoras e de práticas languageiras. Logo, esse processo só se dá pela escolarização. Logo, em uma perspectiva social não podemos separar os dois processos, pois um se dá em detrimento do outro. O que estamos alegando é que o processo de alfabetização (aprendizado do sistema grafocêntrico) não está distante do processo de escolarização, no entanto, se mesclam.

Giroux (1983, p. 59) apud Tfouni (2010, p. 19) relata que “a relação entre alfabetização e escolarização torna-se clara se considerarmos que, embora a criança possa primeiramente entrar em contato com a linguagem através de sua família, é principalmente na escola que a alfabetização se consoma”. Imediatamente, podemos inferir que a alfabetização está atrelada as práticas escolares, contudo num ponto de vista mais social da escrita, a alfabetização também deve estar vinculada as práticas sociais de uso da leitura e da escrita. É de suma importância que o professor trabalhe com a leitura e a escrita pensando na abordagem comunicativa de seus alunos, levando-os a ampliar a sua competência comunicativa.

Em contrapartida, o letramento versa sobre os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Nessa perspectiva, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem possui habilidades de leitura e escrita, mas também quem não passou pelo processo de escolarização, ou seja, quem nunca frequentou os bancos escolares, desligando-se do individual e focalizando o social.

Segundo Tfouni (2010) “existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes” (p. 16). O que parece está acontecendo para ocorrer o fracasso escolar em alfabetização é a concepção de que a alfabetização é um processo que chega ao fim. Contudo, a palavra processo já sinaliza que a alfabetização se caracteriza pela sua incompletude. Segundo a autora “a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente” (p. 17).

Dessa forma acreditamos que a alfabetização, enquanto processo individual, não termina nunca, uma vez que a sociedade está em constante mudança, assim os sujeitos necessitam de uma atualização, de modo que possam acompanhar as transformações sociais.

A fim de esclarecimento, Tfouni (2010) explica que a partir da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky<sup>3</sup>,

a alfabetização não é mais vista sendo como o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Um aspecto que deve ser considerado nessa nova teoria é que a relação entre a escrita e a oralidade não é

<sup>3</sup> Para mais informações a respeito da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita ver: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed Editora. Porto Alegre, 1999.



uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente (p. 21)

Na concepção de Tfouni (2010, p. 22) “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Sendo assim, o letramento vai além da mera concepção mecânica de aprendizagem da leitura e escrita.

Encontramos em Soares (2004) uma afirmação que nos mostra a indissociabilidade do processo de alfabetização do processo de letramento. Vejamos a seguir:

*A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como conseqüência, perde sua especificidade. É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento (...) (SOARES, 2004, p. 11)*

Uma inquietação trazida à tona por Tfouni (2010) é que o termo “iletrado” é usado erroneamente como antítese do termo “letrado”, pois nas sociedades modernas não existe o letramento “grau zero”, já que os adultos ou jovens não alfabetizados fazem uso da leitura em suas práticas sociais ao pegar um ônibus, fazer uma transação bancária, comprar um produto, entre outras práticas sociais de leitura. Consideramos assim que existem “graus de letramento” nas sociedades contemporâneas. Logo, não está correto usar o termo iletrado para designar um não alfabetizado.

Precisamos acabar com esse etnocentrismo ligado a alfabetização no que tange o uso de termos para inferiorizar os que não conseguem fazer uso da escrita. Tfouni (2010, p. 25) apresenta uma proposta para acabar com esse etnocentrismo, estabelecendo a “alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza. Outro modo é passar a considerar o letramento como um ‘continuum’”.

Estudos nos revela que há uma grande discussão no campo educacional, no que tange a definição do termo letramento, por hora ele se confunde com o termo alfabetização, causando estranheza e lacunas no ensino e aprendizagem de língua materna.

Em contrapartida, outra concepção de letramento que está em voga no campo científico é o postulado por Ângela Kleiman (2007) que também admite os aspectos sociais do aprendizado da língua escrita, isto é, no ambiente escolar assumir na alfabetização uma postura de letramento é o mesmo que atrelar esse processo ao social do aprendiz, desatrelando a alfabetização da mera concepção tradicional que concebe a alfabetização como uma habilidade individual.

Segunda Kleiman (2007) essa concepção social do ensino de língua materna requer do professor enquanto planeja inquietações, a saber: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade”, em vez de: “qual a seqüência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)” (p.1). Nessa perspectiva o trabalho do professor de língua materna necessita de uma abordagem textual, partindo da concretude do texto para atingir os objetivos de ensino.

Ainda de acordo com a autora,

*(...) Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e 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. 2)*

Ao ler a passagem acima podemos compreender que os estudos do letramento vão muito além da questão do usuário da língua ser capaz de entender o seu código escrito, contudo questiona essa concepção tradicionalista e se ancora na questão da leitura e da escrita como prática social, a fim de levar o falante a ser um poliglota em sua própria língua, como já havia afirmado o gramático Evanildo Bechara.

#### **4. O que dizem as professoras da rede municipal de Campos dos Goytacazes – RJ?**

É evidente que quando surge uma nova abordagem no ensino e aprendizagem, necessitamos saber dos principais agentes do ensino, os professores, qual a sua posição acerca do tema. Logo,

procuramos averiguar qual é a concepção do professor de língua materna, que está atuando na rede municipal da Educação Básica de Campos dos Goytacazes – RJ, sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Para isso, utilizamos o *corpus* “A língua falada e escrita da região Norte e Noroeste Fluminense” organizado pela professora doutora Eliana Crispim França Luquetti juntamente com os seus orientandos do Grupo de Estudos em Educação e Linguagem – GEEL da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

O *corpus* é um banco de dados, composto por textos falados (transcritos) e escritos por alunos da Educação Básica Regular (Ensino Fundamental e Médio), Educação de Jovens e Adultos – EJA, PROEJA; alunos de nível superior (graduação e mestrado); professores da Educação Básica; e professores universitários. Todavia, para esse trabalho utilizaremos apenas os textos orais e escritos pelos professores da Educação Básica do município de Campos dos Goytacazes – RJ. Vale salientar que vamos utilizar apenas o relato de opinião desses profissionais em nossa análise.

Dessa forma, perguntamos as professoras de Língua Materna de diferentes escolas do município de Campos dos Goytacazes – RJ qual era a visão delas sobre o ensino de língua materna, a fim de tirarmos algumas conclusões sobre o que elas vêm construindo a respeito do ensino de língua aos seus educandos. A partir desses relatos também podemos analisar qual é a concepção de alfabetização (ensino de língua) dessas docentes, logo se estão ou não pautadas pela perspectiva do letramento, ou seja, alfabetizando de modo que os alunos atinja o uso da língua em suas práticas sociais. Enfatizamos aqui que os fragmentos que vamos expor neste texto serão transcritos com a ortografia e concordância do texto original.

Analisando os textos temos a opinião de uma professora A<sup>4</sup>, de 33 anos, com ensino superior completo, que relata o seguinte,

É difícil falar sobre a área de educação, pois como qualquer outra, existem bons profissionais e maus profissionais. De uma forma geral, os professores trabalham bem a parte gramatical e a interpretação de textos. A língua portuguesa está sendo banalizada e isso dificulta. Percebemos pelas letras de música e pelo vocabulário dos jovens. Isso acaba influenciando nos maus hábitos. Por exemplo: o correto é: eu a vi, mas acabamos muitas vezes falando: eu vi ela. (INFORMANTE “A”)

Pelo discurso da professora podemos inferir que ela está pautada em uma perspectiva conservadora do ensino de língua, uma vez que ainda parte da noção de erro e acerto em torno da língua. A exposição da professora sobre a banalização da língua portuguesa e do vocabulário dos jovens são pensamentos bastante pessimistas, o que a pode atrapalhar em sua prática docente.

A segunda informante B, de 40 anos, que também possui ensino superior completo, faz o seu relato sobre o ensino de língua materna da seguinte maneira, vejamos:

Na opinião, o ensino da Língua materna é super importante, mas feita de forma prazerosa, criativa e de forma bem variada. Trabalhando com vários tipos de textos, apresentada de várias formas, nas quais o aluno tenha interesse em aprender. O aluno tem que conhecer nossa língua, e perceber seu valor, pois atualmente nossa língua está perdendo sua origem. Há uma banalização do nosso “português”, que apesar de ser difícil e muito regrado, deve ser respeitado e valorizado. (INFORMANTE “B”)

O discurso acima nos faz repensar sobre o ensino de língua portuguesa, a informante tece suas críticas sobre a perda de especificidade da língua, no entanto é bem otimista quando alega que o trabalho com o texto em sala de aula pode contribuir bastante para um ensino e aprendizado de língua de forma a levar o educando a se interessar em aprender a sua língua nativa.

A terceira informante C, de 38 anos, com ensino superior completo, nos relata que,

Considero que o ensino da Língua materna encontra-se no momento, de certa forma limitado pelo uso exclusivo de um método adotado pela secretaria advindo da Região Sul e que pouco tem a ver com nossa realidade de comunidade carente Norte-Fluminense. Acredito que devemos utilizar dos mais variados métodos de ensino com o objetivo de que nossos alunos com o objetivo de que nossos alunos aprendam realmente a língua Materna. Aprender a ler, escrever e interpretar o mundo a sua volta. (INFORMANTE “C”)

---

<sup>4</sup> A letra “A” foi utilizada pelo fato de querermos preservar a identidade da entrevistada. Ademais utilizaremos letras em ordem alfabética para todos os entrevistados.

Aos lermos o relato da professora conseguimos fazer inferências sobre a forma como se tem dado o ensino de língua portuguesa nas escolas municipais de Campos dos Goytacazes – RJ. A adoção do livro didático de uma região do Brasil com realidade totalmente dissonante da realidade do município é um fator que contribui para que os alunos venham a fracassar nos anos de alfabetização. Além disso, há uma desmotivação do professorado quanto ao livro que a prefeitura tem adotado para se alfabetizar, pois ele parte de apenas um método, cabendo aos professores que o utiliza buscar novas alternativas para ensinar. Em suma, vemos nos argumentos dessa docente a sua característica política ao afirmar que a sua prática é pautada no aluno aprender a ler, escrever e interpretar o mundo a sua volta. Nessa perspectiva está o que tem sido preconizado pelos estudos do letramento.

A quarta informante D, de 50 anos, e que tem ensino superior completo, argumenta sobre a sua concepção do ensino de língua materna dessa forma, a saber:

Eu como professora com 29 anos de profissão sou a favor do método tradicional claro que tudo na vida evolui, eu também evolui, mas acho que nossos governantes, não preparam seus profissionais como deveriam, por isso que o ensino no Brasil ta uma porcaria, mas não adianta argumentar, porque eles só pensam no bolso deles. (INFORMANTE “D”)

Se formos analisar os argumentos acima, vemos nessa professora uma visão bastante revoltada do ensino brasileiro. Sua postura a favor do método tradicional de ensino de leitura e escrita é bastante plausível, devido à falta de formação continuada aos professores mais antigos que estão atuando na rede básica de educação. Uma crítica a se fazer a postura dessa profissional é a seguinte: a docente não está satisfeita com a sua profissão, sendo assim não está de acordo com o seu tempo. Não está evoluindo juntamente com a evolução que está ocorrendo diante dos seus olhos.

A quinta informante E, de 34 anos, e que também possui ensino superior completo, alega que em sua prática docente faz,

Uso o método fônico e sigo a ordem alfabética para trabalhar as famílias silábicas. Este ano com a turma de repetentes, percebi uma certa resistência nos alunos em fazer as “caretinhas”. Infelizmente, nem todos os alunos têm um suporte familiar e por isso o rendimento deste é menor e mais lento. (INFORMANTE “E”)

É irrefutável o argumento que vamos proferir agora. A professora faz o uso do método fônico que parte do som das letras para depois se chegar ao texto concreto no processo de alfabetização, pois é o método que vem trabalhando muitos anos, podendo nos fazer crer que a mesma estacionou no tempo e não busca novas metodologias de ensino para chegar a uma melhor atuação docente.

A sexta informante F, de 46 anos, com ensino superior completo, nos revela que:

Acredito que todos nos temos que evoluir, porem prefiro trabalhar com o método mais antigo, pois as crianças aprendem muito mais rápido. (INFORMANTE “F”)

O discurso da docente nos faz refletir e acreditar que a sua postura docente nada tem de renovada. A utilização de um método antigo pode atrapalhar na aprendizagem dos alunos, uma vez que estes são de uma nova geração. A preferência da professora se pauta no achismo e na crença de que os alunos estão aprendendo, mas façamos a seguinte pergunta: o que os alunos de fato estão aprendendo? A utilizar a língua de forma que amplie a sua competência comunicativa para as várias práticas sociais? Ou apenas a decodificar sentenças gramaticais?

A sétima informante G, de 26 anos, com ensino superior completo, nos alega que:

Acho que a língua Portuguesa deve ser ensinada de uma forma prazerosa e criativa. Temos que transpor as paredes da escola e nos conscientizar que o ensino envolve a família, os amigos e todo ambiente ao redor. (INFORMANTE “G”)

A passagem acima nos revela uma postura reflexiva da docente. Esta acredita que a língua portuguesa vai muito além dos muros da escola e que tem fatores sociais que a circunda. É nessa discussão que se instala as questões linguageiras da variação linguística, do respeito aos anseios do aluno e da conscientização de um ensino pautado na criatividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de que os profissionais da Educação, à medida que haja renovação nas teorias voltadas para o ensino e aprendizagem, devem estar em constante formação é disseminada e defendida por muitos especialistas da área. Sendo assim, a partir das análises expostas neste texto podemos inferir que a maioria dos profissionais que estão em atuação na Educação Pública de Campos dos Goytacazes-RJ, não estão acompanhando as transformações que vem ocorrendo no cenário educacional. Portanto, o mais óbvio é que esses docentes necessitam de formação continuada dos conteúdos que são imprescindíveis para prática pedagógica.

É inegável a tese, de que à medida que ocorrem mudanças no cenário educacional, os professores, que são os principais agentes de transmissão de conhecimentos, devem se inteirar a respeito delas. Logo, percebemos com este estudo que a formação de professores para o ensino de língua portuguesa, sobretudo, a formação do professor alfabetizador, encontra-se norteadas por práticas que não levam os alunos a uma concepção de usos da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais.

A leitura e a escrita não têm sido concebidas como processos que não há incompletude, e, como algo que chega ao fim.

Logo, cabe aos professores que estão em atuação formações continuada acerca dos conteúdos imprescindíveis para sua prática.

Por fim, no que tange o ensino de língua materna, os docentes precisam de conhecimentos acerca da temática alfabetização e letramento, a fim de conhecer os estudos da ciência da linguagem e o que esta ciência postula sobre o ensino de língua, bem como os métodos que vão levar o aluno a uma melhor competência comunicativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KLEIMAN, A. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.** Letramento Professor. s/n. 2007. Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf). Acesso em: 22/06/2016

MENDONÇA, O. S; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética** em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas\*. **Revista Brasileira de Educação.** v.1. nº 25. 2004

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2002.

## ANÁLISE DO DISCURSO E GÊNEROS JORNALÍSTICOS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COM A NOTÍCIA

*Breno Rafael Martins Parreira Rodrigues Rezende<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Neste trabalho, apresentaremos uma proposta de atividade para as aulas de leitura e produção de textos. Tal atividade fora gestada em aulas ministradas para alunos do primeiro período de um curso de Jornalismo, de uma universidade pública brasileira. Para tanto, foram mobilizadas as teorias do discurso que envolvem a problemática do gênero do discurso, especialmente os postulados de Bakhtin (2013) e Maingueneau (2006). O objetivo assumido foi o de demonstrar em que medida o conceito de cenografia (MAINGUENEAU, 2008; 2015) permite operacionalizar a reflexão bakhtiniana sobre as categorias de gênero do discurso e de esfera de atividade serem muito diversificadas, uma vez que os enunciados que ambas, em alguma medida, comportam são *relativamente* estáveis. Além disso, procedemos à elaboração de uma atividade de produção de notícias privilegiando as condições de produção dos enunciados em detrimento de uma espécie de “receita” que as práticas escolares comumente parecem ter legitimado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso, gêneros do discurso, esfera de atividade, jornalismo.

**ABSTRACT:** In this text, we will present a proposal of activity for reading and writing classes. This activity had been carried out in classes given to students from the first period of a Journalism course, from a Brazilian public university. For that, discourse theories that involve the discourse genre, especially the postulates of Bakhtin (2013) and Maingueneau (2006), were mobilized. The aim of this study was to demonstrate to what extent the concept of “cenografia” (MAINGUENEAU, 2008, 2015) allows the bakhtinian reflection on the genre categories of discourse and the sphere of activity to be much diversified, since the statements that both, to some extent, behave *relatively* stable. In addition, we proceed to the creation of an activity of news production privileging the conditions of production of the statements to the detriment of a kind of “revenue” that school practices commonly seem to have legitimized.

**KEY-WORDS:** Discourse Analysis; discourse genre; sphere of activity; journalism.

### 1. Introdução

Neste trabalho, apresentaremos uma proposta de atividade para as aulas de leitura e produção de textos. Tal atividade fora gestada em aulas ministradas para alunos do primeiro período de um curso de Jornalismo, de uma universidade pública brasileira. Para tanto, foram mobilizadas as teorias do discurso que envolvem a problemática do gênero do discurso.

De acordo com Maingueneau (2006), essa categoria tem uma longa história de teorizações e, decorrente disso, passou por diferentes formulações, o que culminou na

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); graduado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Endereço eletrônico: breno.r.rezende@hotmail.com

elaboração de diversos critérios para que se pudesse “classificar” um texto em um gênero. No entanto, para o autor, é a partir das teorizações precursoras do círculo de Bakhtin que a categoria de gênero pôde começar a receber um estatuto mais “operacional” nas análises que dela se fazia e se faz até hoje.

Desse modo, é importante retornar à postulação a que o filósofo russo procedeu em torno da noção, para que, então, possamos relacioná-la às outras categorias da análise do discurso, como a de cenografia, que mobilizamos para a elaboração da atividade que apresentaremos.

Nossa hipótese é a de que pode ser possível que os alunos envolvidos com a atividade reconheçam a diversidade radical (MAINGUENEAU, 2006) que a categoria de gênero implica, a partir da consideração de que os enunciados circunscritos numa esfera de atividade social específica são postos a circular para cumprir uma função social específica, com base em seu conteúdo temático, estilo e estatuto composicional (BAKHTIN, 2003). Além disso, também assumimos que a cena de enunciação, conceito que fora postulado por Maingueneau (2008), pode ser uma noção capaz de possibilitar avanços na reflexão sobre o modo pelo qual a diversidade formal, estilística e temática dos enunciados se materializa nos textos e pode passar a ser compreendida nas práticas escolares.

## **2. A diversidade implicada pela categoria de gênero do discurso**

Em *Estética da criação verbal* (2003), Bakhtin apresenta a noção de gênero como uma categoria ligada a existência de esferas de atividade humana. De acordo com o filósofo, é o uso da linguagem que funciona como o fator coesivo entre todos os enunciados que são proferidos pelos integrantes de uma dada esfera. Não obstante, para o autor, os enunciados podem ser orais ou escritos e são concretos e únicos, além de refletirem as condições específicas da esfera; não só por seu conteúdo temático e por seu estilo, mas também por sua construção composicional.

Esses três elementos, diz o autor, são indissociáveis no enunciado e também são determinados pelas especificidades impostas pela esfera de atividade de que se originam. Nessa perspectiva, o filósofo postula que toda esfera elabora um conjunto de tipos de enunciados, que são *relativamente* estáveis. A esses conjuntos de enunciados, Bakhtin atribui o nome de *gêneros do discurso*.

Desde a Antiguidade, ainda de acordo com o filósofo, a noção de gênero tem sido estudada através da especificidade artístico-literária, o que impossibilitou reconhecer que a categoria é demasiadamente heterogênea. Nessa perspectiva, para Bakhtin, obliterou-se, à época, a possibilidade de reconhecer os gêneros a partir dos enunciados que eles reúnem e que têm em comum uma natureza efetivamente linguística, fato que, por outro lado, pode permitir estudá-los em toda sua diversidade.

Para o autor, os gêneros assumem uma natureza multiforme, já que estão ligados às esferas de atividade humana que são, do mesmo modo, muito diversas. Assim entendido, a categoria está circunscrita às práticas sociais que essas esferas evocam e só pode ser definida segundo a análise de seus enunciados inscritos nas práticas do interior delas.

Maingueneau (2006), como anunciado na seção introdutória deste texto, também afirma que estudar a noção de gênero implica o reconhecimento radical de sua diversidade. Como já dito, de acordo com o analista, a história das categorizações em torno da noção impôs um quadro de critérios saturado para a análise da categoria.

Não obstante, em *Discurso e análise do discurso* (2015), Maingueneau procede à elaboração de três diferentes entradas metodológicas para a análise do gênero: i) através

da esfera de atividade; ii) através do posicionamento; e iii) através dos lugares de atividade. Neste trabalho, interessamo-nos especialmente pela primeira.

De acordo com Maingueneau, relacionar um gênero do discurso a uma esfera de atividade não é uma tarefa óbvia. Isso porque, cada esfera reúne gêneros que são tomados por ela como núcleo e outros que são periféricos. Na esfera jornalística, por exemplo, é possível notar que gêneros como a notícia, o editorial, a reportagem e etc., instituem núcleos das práticas sociais que essa esfera evoca, mas existem os comentários dos leitores que podem ser categorizados como gênero periférico nessa mesma esfera, já que sua enunciação “nasce” dos efeitos que são produzidos pelos textos nucleares publicados por algum veículo. Para o autor, nessa perspectiva, em função dos objetivos de uma dada pesquisa, o analista tem a tarefa de categorizar desde a esfera (Jornalismo impresso, digital, televisivo, etc.) até os gêneros que dela se origina (notícia, editorial, comentário de leitor, etc.), evidenciando o fato de a esfera não poder ser tomada como um “lugar” homogêneo.

Como se pode observar, tanto em Bakhtin (2003) como em Maingueneau (2006; 2015), gênero e esfera são categorias tomadas como fenômenos heterogêneos. Demonstrar, na atividade que apresentaremos neste texto, a heterogeneidade das esferas de atividade e dos gêneros do discurso é justamente o objetivo assumido neste trabalho, numa tentativa de levar os alunos envolvidos a compreenderem que a leitura e a produção de textos não dependem de uma “forma” preestabelecida ou de uma espécie de “receita” para o gênero, como as práticas escolares parecem ter evocado ao longo do tempo. Nesse contexto, o conceito de cenografia de Maingueneau (2008) pode fundamentar as análises que apresentaremos a seguir.

### **3. Cenografia e notícia**

A cenografia, conceito postulado por Maingueneau (2008), integra, juntamente com a cena englobante e a cena genérica, aquilo que o autor chama de cena da enunciação. A cena englobante diz respeito ao tipo de discurso (religioso, literário, publicitário e etc.), a cena genérica ao gênero do discurso ao qual o enunciado pertence (propaganda, notícia, carta), mas a cenografia não é imposta pelo tipo, e tampouco pelo gênero do discurso; ela é construída no e pelo próprio discurso.

Ainda de acordo com Maingueneau (*op. cit.*), ao deparar-se com uma cenografia o leitor poderá estar “preso em uma armadilha”. Isso porque, a cenografia imposta pelo discurso “dissimula” uma cena de fala pela qual o texto se origina. Um exemplo do próprio autor são os libelos jansenistas que circularam na França do século XVI sob a cenografia de “carta”. No entanto, para o analista, qualquer que seja a cenografia, ela não implica a alteração da cena genérica: a função social acusatória do libelo foi mantida para o leitor “ameaçado” pela “armadilha”.

Não obstante, para o analista, a cenografia é construída para validar o discurso, de modo que sua escolha não é indiferente. Em um movimento convergente, a cenografia, que é imposta desde o início pelo discurso, é legitimada ou não pela própria enunciação. Segundo Maingueneau (2008, p. 117), “é necessário que [o discurso] faça seus leitores aceitarem o lugar que ele pretende lhes designar nessa cenografia e, de modo mais amplo, no universo de sentido do qual ele participa”, de modo que a cenografia vai legitimando e sendo legitimada pelo discurso.

Na atividade que propomos aos alunos participantes, foi pedido que eles fizessem a leitura de diferentes notícias em diferentes jornais e revistas. O intuito era que eles pudessem perceber qual era o público alvo dessas publicações; o conteúdo dos enunciados; o estilo desses veículos; e o estatuto composicional dos textos lidos. Não

obstante, eles se depararam com diferentes cenografias de notícias para além do “protótipo” de notícia que as práticas escolares comumente parecem evidenciar.

Em Costa (2009), por exemplo, em seu *Dicionário de gêneros*, é afirmado que a notícia é um gênero através do qual se relata ou se narra acontecimentos e informações atuais do cotidiano, do campo, das cidades, do mundo, etc. Dentre outras coisas, o autor também postula que a produção da notícia dificilmente é assinada, mas que compreende a direção global do veículo jornalístico através do qual é produzida. Além disso, o autor também afirma que a notícia é caracterizada por ser uma produção textual que recorre a um repertório de elementos linguísticos “neutros”, o que não parece se verificar em todas as cenografias de notícias reconhecidas pelos alunos participantes da atividade proposta através da leitura de jornais e revistas dos diferentes veículos jornalísticos analisados por eles.

No manual do professor que acompanha o livro didático *Para viver juntos*, de autoria de Costa, Marchetti e Soares (2015), é possível notar uma “definição” de notícia cujo “tom” se assemelha à “definição” postulada por Costa (2009):

De uma perspectiva dos gêneros textuais, a notícia é o relato sucinto de um fato, que faz parte da esfera jornalística. Trata-se de um **texto informativo**, sem, a priori, um posicionamento de quem escreve. O **título** indica a informação principal a ser veiculada na notícia. Muitas vezes, é acompanhada pela **linha-fina (subtítulo)**, um pequeno texto que aparece abaixo do título e complementa o seu sentido. O primeiro parágrafo, denominado **lide**, busca responder a questões como *O quê?*, *Quando?*, *Onde?*, *Por quê?* e, em alguns textos de maior tamanho, *Como?* e *Quem?*. É comum ainda nas notícias de jornais e revistas a presença do **olho**. Segundo o Manual da Redação da Folha de S. Paulo (1996), esse é um recurso de edição para anunciar os melhores trechos de textos longos e arejar sua leitura. Esses excertos, geralmente, aparecem no meio da notícia impressa e destacam frases relevantes e sugestivas, chamando a atenção do leitor para o que é relatado no texto. (COSTA, MARCHETTI, SOARES, 2015, p. 362 – grifos dos autores).

Nos dois casos, aparentemente, a definição de notícia sumariza-se em “um texto por meio do qual se narra ou se relata um fato”. A direção de ambas as definições parecem centrar-se numa certa estrutura/forma de “notícia”: “texto sucinto”, “repertório linguístico ‘neutro’”, “texto informativo”, “contém título, subtítulo, lide”, etc. Embora se possa observar em Costa (2009) a menção ao fato de a notícia estar também ligada ao veículo jornalístico através do qual é posta a circular, nenhuma das duas definições parecem explorar, efetivamente, os aspectos das condições de produção de uma notícia, tais como o público a que ela se dirige, o posicionamento do veículo em que ela é publicada, etc., o que pode operar diferenças nas cenografias mobilizadas de um veículo a outro ou ainda de uma notícia a outra. Do ponto de vista que assumimos neste trabalho, a partir das definições de gênero e de esfera de Bakhtin (2013) e Maingueneau (2006; 2015), uma concepção de gênero como aquela, que prioriza os aspectos formais dos enunciados em detrimento de outras condições de produção, parece muito sumária para que se possa evidenciar a heterogeneidade radical que esses conceitos evocam. Isso porque, ela parece ater-se a uma certa estrutura formulaica que impõe ao escritor seguir uma espécie de “receita” na produção textual, o que pode não corresponder à realidade diversificada da esfera jornalística.



Na contramão de definições como essas, de Costa (2009) e Costa, Marchetti e Soares (2015), o conceito de cenografia, por outro lado, parece ser bastante operacional para que se possa permitir reconhecer que o gênero notícia pode apresentar “características” muito diversas em seu conteúdo, em seu aspecto estilístico e também em sua composição formal, o que tentaremos demonstrar na análise a seguir.

#### 4. Análise: notícia, “notícias” – cenografias de notícia

A análise que apresentaremos neste trabalho tem dois focos: i) demonstrar que as notícias assumem diferentes cenografias na esfera jornalística; ii) demonstrar como a diversidade das esferas e do gênero pode ser compreendida a partir da produção dos alunos envolvidos na atividade proposta.

Bakhtin (2013) afirma que os gêneros nascem em uma dada conjuntura histórica alinhados às práticas sociais derivadas de uma determinada esfera da comunicação humana. O filósofo também postula que de tempos em tempos os enunciados que compõem esses gêneros podem relativamente se estabilizar. Ao assumir que esses enunciados que compõem os gêneros são relativamente instáveis, no entanto, o autor não parece sugerir que elas seguem sempre uma estrutura *à priori*, e sim que as práticas de uma esfera são condicionadas pela linguagem em uso, o que, como já dito, é o fator coesivo que liga os enunciados proferidos do interior de uma esfera a ela e que os condiciona. Compreendido dessa maneira, é o uso da linguagem que pode evidenciar a radicalidade da diversidade dos enunciados e explicar o porquê de o filósofo considerá-los *relativamente* estáveis.

Se tomamos as definições formulaicas relativizadas na seção anterior deste texto, deparamo-nos com definições que se voltam para a função social da notícia, *grosso modo*, informar sobre fatos e acontecimentos, mas que se prendem a uma espécie de fórmula apriorística que delimita como esses textos devem ser produzidos; uma espécie de “receita”, como já dito.

Se, no entanto, analisamos as notícias que circulam na esfera jornalística, se voltamo-nos aos textos “autênticos” dessa esfera, descobrimos uma realidade que pode obliterar a prática da produção de notícias através de uma “receita” ou uma fórmula, dando lugar à reflexão em torno das condições de produção dos textos. Isso porque, tanto o conteúdo, o estilo, como a estrutura composicional da notícia podem assumir “características” demasiadamente diversificadas, para além do “protótipo” de notícia que as práticas escolares aparentemente legitimam.

Vejamos, então, a seguir, o trecho de uma notícia do periódico *online* da *Folha de S. Paulo*:

#### (1)<sup>2</sup> Papa torna permanente poder de padres de perdoar 'pecado do aborto'

O papa Francisco anunciou nesta segunda-feira (21) que todos os padres poderão absolver o "pecado do aborto", tornando permanente uma medida temporária que foi instituída para o Jubileu da Misericórdia, que se encerrou neste domingo (20).

Antes do Jubileu da Misericórdia, apenas bispos ou sacerdotes especialmente designados para esse fim podiam conceder a absolvição por um aborto.

(...)

A mudança ganha importância quando se considera que a Igreja Católica inclui o aborto numa restrita lista de crimes particularmente graves, que provocam a

---

<sup>2</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1834060-papa-francisco-estende-a-padres-poder-de-perdoar-o-pecado-do-aborto.shtml?cmpid=facefolha> – Acesso em: 21/11/2016.

excomunhão automática. Isso significa que, quando uma mulher faz um aborto, ela já se encontra, em virtude do próprio ato e sem necessidade de julgamento ou declaração, excomungada.

Só o perdão de uma autoridade da igreja pode trazê-la de volta à comunidade de católicos. Com a nova determinação, isso fica mais acessível.

Em um documento no ano passado, Francisco descreveu o "calvário existencial e moral" enfrentados pelas mulheres grávidas que sofreram aborto e disse que "conheceu muitas mulheres que levavam em seu coração a cicatriz dessa decisão angustiante e dolorosa".

Em (1), observamos uma notícia da *Folha de S. Paulo*, um jornal de grande circulação no Brasil. Ao analisar esse dado, verificamos que, em certa medida, elementos que, segundo algumas definições escolares, como em Costa, Marchetti e Soares (2015), são próprios da notícia. Verifica-se, por exemplo, a presença de um título ("Papa torna permanente poder dos padres de perdoar 'pecado do aborto'") e de um lide no primeiro parágrafo, que informa sobre o fato a ser narrado/relatado no corpo da notícia ("a permissão do papa para padres perdoarem o aborto, prática criminosa aos olhos da Igreja Católica"). Não obstante, esse dado permite operar com a classificação de cenografia endógena postulada por Maingueneau (2015). De acordo com o autor, trata-se de cenografia endógena aquela em que a cena genérica e a própria cenografia convergem, ou seja, que não superpõe ao enunciado outra cena genérica, diferentemente do que o autor verificou com a análise dos libelos jansenistas que circularam sob a cenografia de "carta" na França do século XVI (MAINGUENEAU, 2008).

A *Folha* destina-se a um público adulto mais geral, para o qual publica notícias de diversos segmentos do cotidiano e abrange colunas de opinião sobre assuntos polêmicos, como política e economia; entre outras coisas. Como Maingueneau (2008) adverte, a cenografia, construída no/pelo discurso, não é aleatoriamente "escolhida". Ao publicar uma notícia através de sua cenografia endógena, o discurso do jornal parece construir de si uma imagem de seriedade e de imparcialidade em torno do próprio sentido da enunciação jornalística, uma vez que, *a priori*, a notícia é um texto marcado por um registro verbal "neutro" (Cf. COSTA, 2009), ou seja, que é produzido para levar o leitor a saber sobre um fato sem a "interferência" do posicionamento do produtor do texto.

No entanto, a endogenia da cenografia que se verifica com a análise de (1) não se verifica em todos os enunciados que a esfera jornalística abarca. É possível notar diferenças dessa cenografia em contraste com possíveis cenografias mobilizadas no discurso do jornalismo esportivo, por exemplo, ou ainda no discurso do jornalismo "teen". Para demonstrarmos esse contraste, observemos, pois, uma notícia da *Todateen* publicada no site da revista:

(2) <sup>3</sup> **Kéfera está com o cabelo bem diferente!**

19/11/2016 – Postado por Isabella Marão

A youtuber e atriz Kéfera Buchmann decidiu mudar o seu visual! Depois de falar em seu Snapchat que estava pensando em mudar radicalmente os seus cabelos, a atriz postou nesse sábado (19.11) o resultado da sua transformação, e claro que ela lacrou!

(...)

---

<sup>3</sup> <http://m.todateen.com.br/teenweek/kefera-cabelo-bem-diferente/> – Acesso em: 19/11/2016.

Agora, Kéfera ostenta os fios mais curtos para viver Cristina, sua próxima personagem no filme *Restô*. É um comprimento um pouco mais comprido que muitas outras divas que amamos estão adotando, como Nah Cardoso, Anitta e Evelyn Regly.

Será que Kéfera vai decidir cortar mais um pouquinho e entrar de vez na tendência do long bob?

Diferentemente de (1), na análise de (2) podemos operar com a definição de cenografia exógena postulada por Maingueneau (2015). Segundo o analista, esse tipo de cenografia pode ser caracterizado pela superposição de outra cena genérica, que não converja com esse nível da cena de enunciação, no enunciado em análise. Em (2), assim como em (1), observamos que o enunciado contempla a função de “relatar um fato” que esse gênero evoca enquanto prática social do interior da esfera jornalística. A diferença entre os dois enunciados, no entanto, é relativa às cenografias construídas por ambos os discursos, no “afã” de validar o lugar que eles pretendem atribuir aos leitores desses enunciados.

Assim como em (1), (2) também contempla elementos tomados como constitutivos da notícia. Verifica-se, no exemplo, um título (“Kéfera está com o cabelo bem diferente!”) e também um lide, que apresenta informações sobre o fato que a notícia narra/relata (“o corte de cabelo de uma atriz”). No entanto, a pergunta ao final de (2), “Será que Kéfera vai decidir cortar mais um pouquinho e entrar de vez na tendência do long bob?”, parece intuir uma espécie de diálogo entre a revista e suas possíveis leitoras.

A revista *Todateen* se destina a um público feminino adolescente e em decorrência disso mobiliza como estratégia essa espécie de “diálogo” para “se aproximar” de suas leitoras, ainda que o enunciado tenha como função levar a leitora a saber da vida de personalidades famosas ou outros temas de interesse desse público. Nesse aspecto, a interação marcada, sobretudo pela pergunta ao final de (2), constrói no discurso de *Todateen* uma espécie de “conversa de amigas”, cenografia que valida o discurso da revista que se dirige a adolescentes do sexo feminino.

Esse dado, apresentado em (2), ainda permite refletir sobre a “exigência” de a produção da notícia ser marcada por um registro linguístico, no mínimo, preferencialmente “neutro”, conforme adimitem Costa (2009) e Costa, Marchetti e Soares (2015). No texto em (2), é possível notar sequências avaliativas em torno do fato noticiado, como em “a atriz postou nesse sábado (19.11) o resultado da sua transformação, e claro que ela lacrou!”. O verbo “lacrar”, atualmente, pode ser tomado como gíria, comumente mobilizada nos falares de jovens, para atestar algo positivo, como se assumisse um sentido que se aproxima de “sucesso”. Desse modo, verifica-se que uma notícia, como a que apresentamos em (2), descaracteriza a concepção de neutralidade em relação ao registro mobilizado na produção de enunciados desse gênero, pelo menos em casos como esse.

Em (2), ainda é possível observar a presença de uma assinatura, que atesta a autoria do texto, elemento que, comumente, é tomado como não característico do gênero notícia, conforme Costa (2009), que avalia esse elemento como algo que é “difícilmente realizado”. Nesse sentido, esse dado permite analisar que, mesmo em torno da estrutura formal dos enunciados caracterizados como notícia, é possível assumir a relatividade de sua estabilidade.

Não obstante, os exemplos que analisamos até aqui permitem entrever que a prática de produção de notícias na esfera jornalística não se realiza à maneira imposta comumente pelas práticas escolares, através de fórmulas pré-estabelecidas. Ao contrário, a produção das notícias deriva de um processo de reflexão em torno das

condições de produção dos enunciados, tais como o estatuto dos enunciadores, do veículo em que o texto será publicado, etc. Nesse sentido, levar os alunos inscritos em atividades de leitura e produção textual a reconhecer que os enunciados assumem características das esferas de que provêm (jornalismo “teen”, jornalismo cotidiano, jornalismo esportivo, etc.), é também permitir que se faça reflexão em torno da radicalidade que a noção de gênero evoca. Nesse contexto, é importante permitir que os alunos reconheçam a função social da notícia na esfera jornalística, de informar, mas também as cenografias através das quais os discursos se originam.

Na atividade proposta aos alunos de Jornalismo, inscritos na disciplina de Leitura e Produção de Textos, tentamos demonstrar as reflexões que traçamos ao longo desta análise para que, então, eles pudessem proceder à produção de notícias com base nas condições de produção específicas atreladas ao funcionamento das cenografias que diferentes jornais e revistas constroem para validar seus discursos. Como já dito, o primeiro passo da atividade era pesquisar em diferentes veículos a consituição de notícias que foram publicadas. Entre outras coisas, foi sugerido que os alunos descrevessem o público alvo, o posicionamento, o estilo, o conteúdo e a estrutura formal dos enunciados veiculados pelos jornais e revistas que propusemos para a pesquisa.

Os veículos em que os alunos pesquisaram foram selecionados e distribuídos por “nichos de mercado”: revistas “teens”, revistas “femininas”, jornais diários, revistas de economia e revistas de variedades. Cada grupo de alunos selecionou um desses nichos para proceder à pesquisa e, posteriormente, à produção das notícias. Foi proposto que a produção da notícia deveria contemplar as características enunciativas globais das revistas analisadas, levando em conta o conteúdo que fora verificado, assim como o estilo e o estatuto composicional dos enunciados a que eles tiveram acesso. Nesse trabalho, eles também deveriam apresentar um quadro contendo algumas informações em relação ao espaço em que a notícia seria publicada no veículo selecionado.

Como resultado, observamos que as condições de produção (veículo, estilo, conteúdo, estatuto composicional, posicionamento, etc.) foram contempladas na produção escolar, o que permitiu verificar que a compreensão em torno da produção de notícias implica mais que uma “receita”; implica a compreensão das práticas sociais inscritas em esferas de atividades humanas radicalmente diversificadas e que dão origem a enunciados cujas dimensões enunciativas também são radicalmente diversificadas. A seguir, exemplificamos, com dois trechos a produção dos alunos:

(3) PhD em engenharia mata professor e se mata em seguida

Na última quarta-feira (1), o estudante Mainak Sakar matou seu professor Willian Klug, de 39 anos e em seguida se matou. Sakar, que tinha 38 anos, era PhD em Engenharia Mecânica e estava com doutorado em andamento. O crime ocorreu na Universidade da Califórnia de Los Angeles, onde Sakar estudava.

(4) Styles nas telonas

Por K. C.<sup>4</sup>

Prepare o coração: Harry Styles vai estrear nos cinemas e com os cabelos curtos! O gato vai interpretar um personagem coadjuvante no filme “Dunkirk”, do diretor Christopher Nolan, e teve que cortar as madeixas para

---

<sup>4</sup> Por questões éticas, suprimimos a assinatura do aluno, abreviando-a por suas iniciais.

o papel. Harry foi fotografado no fim do mês passado com o novo visual no set das gravações, que estão rolando na França (...).  
(...) E você: prefere o 1D de cabelos curtos ou longos? Nós confessamos que ele fica lindo de qualquer jeito. #fato

Em (3) é possível observar que elementos tomados como próprios da notícia, como a manchete (“PhD em engenharia mata professor e se mata em seguida”) e uma linguagem mais objetiva, são recorrentes. Isso se deve ao fato de a “notícia” ter sido produzida para “ser publicada” em um veículo específico: a revista *Isto é*. No quadro de apresentação da notícia, o aluno produtor do texto em (3) classifica essa produção como possível de ser colocada a circular numa sessão da revista chamada de “A semana”, que, segundo ele, publica pequenas notícias sobre acontecimentos no Brasil e no mundo. Além disso, é descrito, nesse quadro, que o público alvo dessa revista é constituído por pessoas adultas, que se interessam pelas informações sobre diversos assuntos, e por isso pode ser classificada como uma revista de variedades. Como se pode verificar, a notícia em (3) se assemelha ao “protótipo escolar” de notícia, assim como o exemplo analisado em (1). A hipótese fortemente assumida em relação a esse fato se deve às condições de produção verificadas em (3): a notícia é produzida e destinada para um público adulto, interessados em variedades do Brasil e do mundo. Nesse sentido, assumindo a produção do aluno como uma notícia propriamente dita, a cenografia endógena mobilizada em (3) faz emergir o sentido de “jornalismo imparcial”, assim como em (1).

Por outro lado, em (4), verifica-se uma cenografia exógena de “diálogo de amigas”. Assim como em (2), essa cenografia decorre das condições de produção atestadas pelo aluno produtor de (4): trata-se de uma notícia destinada a “ser publicada” na revista *Todateen*, que conta com um público de adolescentes do sexo feminino.

Em ambos os casos, o efeito que se esperava com a atividade era que os alunos fossem capazes de perceber que são as condições de produção que efetivamente direcionam as características dos enunciados e que, em virtude disso, embora se prestem à mesma função social no interior de uma mesma esfera, eles são *relativamente* estáveis e são muito diversificados, assim como as atividades de comunicação humana.

## 5. Considerações finais

Neste trabalho, tentamos verificar em que medida a categoria de cenografia permite refletir sobre a relativa estabilidade dos enunciados de um gênero do discurso e sobre como a prática de produção textual pode ser compreendida em sala de aula. Observamos que a cenografia é um conceito bastante operacional que permite compreender a radical diversidade dos gêneros do discurso e da esfera de enunciação. Por outro lado, ela também parece permitir constatar que os enunciados são postos a circular segundo sua função social, mas também através das condições de produção em que são proferidos.

Além disso, a breve análise que apresentamos neste texto permitiu observar que a notícia pode ser tomada como dado privilegiado para que se possa refletir sobre as especificidades da esfera de atividade humana em que está circunscrita e também sobre como as diferentes cenografias mobilizadas em sua enunciação permitem considerar que as atividades de produção de notícias deveriam ser baseadas na linguagem efetivamente em uso e não em “fórmulas” pré-estabelecidas que não se verificam em situações efetivas de uso da linguagem.

## 6. Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 ed. Rev. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Cibeli; MARCHETTI, Greta.; SOARES, Jairo. **Para viver juntos: português, 6º ano**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Cenas de enunciação**. POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. **Discurso literário**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

## ANÁLISE LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA: INTERSECÇÕES ENTRE ENSINO E PRÁTICAS DISCURSIVAS

Edna Silva Faria\*

**Resumo:** A articulação do ensino de gramática com a práxis na sala de aula ainda constitui-se como um entrave para o ensino da língua materna, situação verificada especialmente pela escassez de propostas metodológicas que possam mobilizar a teoria e a prática, orientando ações que considerem a atividade comunicativa enquanto processo de interação. Fundamentando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas reflexões de Geraldi (2004), Possenti (2012), Marcuschi (2013) e Bakhtin (2009), este artigo propõe-se a discutir questões relativas à proposta teórica e orientações metodológicas, ressaltando a urgente necessidade de abordagens que promovam uma atenção maior à prática de análise linguística no ensino da Língua Portuguesa, sobretudo no que concerne a encaminhamentos metodológicos condizentes com a perspectiva que considera a linguagem como forma de interação.

**Palavras-chave:** Gramática; Ensino; Prática discursiva.

**Resumé:** L'articulation entre l'enseignement de la grammaire et la praxis dans la classe s'établit comme un problème pour l'enseignement de langue maternelle, situation vérifiée spécialement pour la manque d'un grand nombre de propositions méthodologiques que mobilisent la théorie et la pratique et que donnent une direction pour des activités communicatives comme le processus d'interaction. Cet article a comme fondement les Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), les réflexions de Geraldi (1984, 1997), Possenti (2012), Marcuschi (2002, 2004) et Bakhtin (2009) et il a comme objectif discuter des questions relatives à la proposition théorique et les orientations méthodologiques, avec l'action de détacher la nécessité de quelques abordages qui puissent contribuer une attention plus grande pour la pratique de l'analyse linguistique dans l'enseignement de la Langue Portugaise, surtout dans ces cas qui concernent à orienter méthodologiquement des activités propres avec la perspective qui considère la langue comme une forme d'interaction.

**Mots-clés:** Grammaire; Enseignement; Pratique discursive.

### 1 Introdução

O ensino de gramática requer um olhar atento quando se trata do trabalho com a língua portuguesa por, em grande parte da realidade escolar, privilegiar uma perspectiva estruturalista do objeto textual, pela realização de exercícios transfrásticos, por lidar com enunciados isolados e, em muitas circunstâncias, descontextualizados, sem relação com a necessidade comunicativa e as práticas linguísticas cotidianas dos sujeitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para encaminhamentos que não tomam essa ação como um fim em si mesma e recomendam associações às demais atividades discursivas, considerando o texto e os gêneros textuais como ponto de partida para o trabalho com gramática, denominado prática de análise linguística.

---

\* Professora Doutora Assistente da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: edfar2005@hotmail.com

As relações entre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, há muito, requerem um tratamento diferenciado no que se refere às metodologias aplicadas em sala de aula. Nem sempre o contexto escolar privilegiou atividades que considerassem a língua fator de interação precípua ao ser humano, assim o estudo se transformou em um martírio para grande parte dos alunos e professores, sobretudo por estar restrita à análise morfo-sintática.

Fundamentando-se nos PCNs (1998) e nas reflexões de Geraldi (2004), Possenti (2012), Marcuschi (2012) e Bakhtin (2009), este artigo propõe-se a discutir questões relativas à proposta teórica e orientações metodológicas, ressaltando a urgente necessidade de abordagens que promovam uma atenção maior à prática de análise linguística no ensino da Língua Portuguesa, sobretudo no que concerne a procedimentos metodológicos condizentes com a perspectiva que toma a linguagem como forma de interação, uma vez que a articulação entre a prática de análise linguística, produção e reescrita textual é ponto de referência para uma maior significação no processo de aprendizagem da língua materna.

## **2 Ensino de língua portuguesa: considerações sobre concepções e metodologias**

A história da educação brasileira é marcada pelos desarranjos, pela desarticulação entre teoria e prática, caracterizada pela grande deficiência linguística dos estudantes, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita, resultando num desempenho negativo não somente no que se refere às práticas escolares, mas também nos exames e avaliações que mensuram as habilidades e o desempenho dos falantes da língua.

Ainda que vários esforços tenham sido despendidos numa tentativa de minimizar as dificuldades ou de tornar mais interessante, atraente e atual os procedimentos e estratégias adotados por muitos professores, os resultados constataam o baixo nível do ensino e a lentidão dos poucos avanços, principalmnete no tocante à escrita escolar, causando um desconforto e insegurança quanto à eficiência dessas estratégias.

A articulação teoria - prática é determinada por um número reduzido de propostas metodológicas que considerem e mobilizem, ao mesmo tempo, os saberes linguísticos individuais e aqueles dipostos pelas necessidades comunicativas sociais coletivas, numa percepção de língua enquanto elemento de interação, principalmente quando se tem à disposição uma grande variedade de gêneros orientados para determinados objetivos ou propósitos comunicativos. Os resultados advindos estão diretamente associados às escolhas feitas no contexto escolar, tal qual destaca Geraldi (2004, p. 40):

...os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o que ensinar etc.

Comumente, a grande responsabilização pelo fracasso nessa área dos estudos e, por consequência, nas outras, é atribuída ao professor de português, cobrado pelo baixo desempenho dos alunos quanto à compreensão e interpretação de questões e problemas, na realização de cálculo e na elaboração de respostas desconexas tanto em Língua Portuguesa, como também nas outras disciplinas.



É notório que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados e a maneira como será executado partem de uma instância diversa à realidade dos alunos e da sua condição de vida, comumente desconsiderando a competência linguística individual que apresentam ao iniciarem sua caminhada escolar, tornando-os mais inoperantes no quesito linguístico, principalmente no que se refere à escrita. Esse fator reflete a falta de habilidade do aluno em lidar com as diferentes situações discursivas com que se depara e, em parte isso se deve ao próprio processo de ensino da língua, predominantemente metalinguístico e, em outra parte, pela ausência no tratamento das especificidades do processo de interpretação e compreensão das disciplinas dos outros campos do saber.

Discutir o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa é pensar também sobre qual teoria fundamenta o fazer docente, muitas vezes orientado numa perspectiva gramaticalizante, assim este artigo discute o assunto a partir das três principais concepções de linguagem, a fim de que se compreenda as influências e marcas que a práxis brasileira apresenta em larga escala.

A movimentação em torno da práxis linguística depende da postura e da concepção de linguagem adotadas como ponto de partida para a seleção e organização das atividades no fazer docente, concepções que direcionaram e direcionam ainda a escolha metodológica e o material didático usado pelos professores. Geraldi (2004) destaca as três concepções: a linguagem como expressão do pensamento, fundamentada nos estudos tradicionais; a linguagem enquanto instrumento de comunicação, em que a língua é código e, segundo o autor, “Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais” (GERALDI, 2004, p. 41); a linguagem é uma forma de interação que, por ser o elo entre os sujeitos usuários da língua, possui um caráter pragmático.

Embora muitas discussões e publicações tenham apresentado uma nova maneira de se olhar e trabalhar a língua no ambiente escolar, persiste no universo educacional uma concepção tradicionalista de linguagem, que serviu de modelo para a elaboração de livros didáticos, para a formação de professores e a formulação de atividades escolares até a atualidade, sendo ainda referência em muitas escolas brasileiras.

Essa teoria concebe a língua como elemento de expressão do pensamento e fundamenta a gramática tradicional, partindo do pressuposto de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam e, na prática educacional, pode ser traduzido pela seguinte premissa: só se comunica bem quem sabe gramática. Como herança da tradição greco-latina, a língua é caracterizada pela natureza racional e o desempenho linguístico constrói-se no saber expressar-se com clareza, excluindo-se todas as outras variedades e possibilidades languageiras. Tal postura reflete um status de língua preconceituosa e excludente, cujo paradigma é a variante padrão formal, único modelo aceito e determinante para mensurar a habilidade linguística dos sujeitos.

A segunda concepção de linguagem, que se manteve em operação por mais de 50 anos, preza o sistema de código, na qual o contexto de utilização é desconsiderado, pois o mais importante é passar uma mensagem, evidenciando as posições do emissor e do receptor, elementos que constituem o esquema de comunicação ao lado do canal, código, referente e da própria mensagem, por sua vez, essa estrutura rígida define os papéis e evidencia a ausência de interação entre eles. Travaglia confirma a força dessa estrutura distintiva:

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam Segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo

menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação aconteça (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Como se observa, essa perspectiva considera a língua como um aspecto exterior ao indivíduo desprezando o contexto de uso, privilegiando-se o ensino pautado em atividades com estruturas morfossintáticas em análises intrafrásticas. Por muito tempo esse foi o movimento operacional-metodológico dos professores, cujo trabalho estava limitado às instruções de uso preconizados pela gramática normativa e o principal suporte era o uso do livro didático. Mais uma vez a perspectiva de ensino centra-se em um padrão único para expressão, sedimentando as variações linguísticas como erros grotescos, fortalecendo a imagem de um indivíduo incompetente diante da própria língua.

Sabe-se que o livro didático tem papel relevante no cotidiano escolar, o que não é um problema, no entanto a dificuldade posta por esse material orientador é a restrição quanto à tipologia e aos gêneros textuais, limitados a determinados “modelos” ou exemplos a serem seguidos na produção textual, nem sempre coerentes com a real necessidade do alunado

Outro fator agravante é a insistência na divisão dos conteúdos em especificidades: literatura, gramática e produção de textos, estabelecendo-se uma verticalização do ensino na excusividade de cada eixo, provocando uma falsa percepção de uma língua específica para as três áreas, pressupondo-se, desse modo, a ocorrência de uma língua distinta para o trabalho com cada uma delas, restringindo-se também a competência linguístico-comunicativa do indivíduo/aluno a uma competência estanque e desconectada da possibilidade e da produção e da condição de uso. Travaglia ressalta a relevância do contexto comunicativo na atividade linguística:

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio-histórico ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

A compreensão de língua enquanto processo de interação social é fundamental para que o movimento no ensino de língua portuguesa aconteça de maneira a privilegiar a interlocução entre os sujeitos falantes e é por meio do entendimento dessas concepções que se constrói o modo de trabalho nas escolas.

A partir dessa perspectiva, toma-se o sujeito como agente discursivo sócio-historicamente constituído, cujas relações sociais interferem na sua compleição enquanto sujeito, a partir da relação com o outro, relação mediada pela linguagem, pelas trocas cotidianas, pelas vivências e experiências, pelo fazer comunicativo e interacional, dessa maneira, é mister que a escola adote tal pensamento, a fim de que a interação seja o ponto fundamental e orientador de como se dará o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, conforme aponta Antunes (2014):

Em se falando de ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda proposta pedagógica da escola, toda

metodologia adotada, cada postura do professor têm seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas (ANTUNES, 2014, p. 12).

Essa afirmação leva-nos a refletir sobre as reais possibilidades que o professor apresenta ao assumir o trabalho com Língua Portuguesa, principalmente em um momento sócio-histórico que requer fazer pedagógico atualizado, dinâmico e em consonância com as novas tecnologias de comunicação. Os avanços da tecnologia modificaram as relações humanas e as trocas por meio da conectividade, tornando-se mais atraentes pela rapidez e eficiência, o aluno não está isolado nem alheio a essas inovações nem sempre bem-vindas no espaço escolar.

Acresce-se outro fator relevante: o nível de saber teórico que o professor adquire e apreende em seu caminhar pedagógico. Conhecer as especificidades dos conteúdos não significa que sua aplicabilidade será pautada pela interação, visto o grande número de atividades que ainda privilegiam o aspecto gramatical, principalmente quando se trata de textos literários. Nesse modelo, interpretar o texto significa identificar elementos gramaticais, a gramática impera e norteia também a forma como será trabalhado o texto literário, explorado a partir da composição morfossintática, pela identificação de pronomes, substantivos, sujeitos, tipos de verbos dentre outros, a compreensão e a significação não passam de uma conferência do que o aluno identifica como elemento gramatical. A literariedade, a significação e sentido ficam relegados a segundo plano ou sequer são exploradas e o texto é apenas um conjunto de palavras ou frases dispostas numa sequência, destituído da sua essência e literariedade.

Os entraves advindos desse modo de lidar com a linguagem fortalecem os resultados insatisfatórios no que se refere à modalidade oral e à modalidade escrita, ressaltando o baixo desempenho linguístico dos alunos em todos os níveis educacionais, comprovado com dados de pesquisas e pelo sistema avaliativo em larga escala.

As atividades epilinguísticas são as que ainda imperam no ensino de Língua Portuguesa, gramática, leitura, interpretação e produção de textos são direcionados pela gramática e, dentre todas as discussões sobre esse tema, há um consenso de que a escola deve sim ensinar gramática, no entanto é importante questionar sobre: que gramática deve ser ensinada na escola? Sob a responsabilidade de quem? Quais os objetivos que orientam essa atividade? Saber gramática é garantia de um bom desempenho linguístico? Essas perguntas partem do pressuposto de que estudar um texto ou produzir um texto são atividades que dependem diretamente de uma organização, a partir de uma gramática, tal qual assevera Neves (2002):

... produção de texto e gramática não são atividades que se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções – como referência e junção – que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua “gramática”. Daí a necessidade de, no nível fundamental e médio, não se restringir o estudo sobre o funcionamento dos diversos itens ao seu funcionamento no nível oracional. Se um “sujeito” é “expresso” e outro é “oculto”, e se o sujeito que está expresso é, em um caso, representado por nome e, em outro, por pronome pessoal, isso necessariamente não diz respeito apenas à oração em questão: a elipse do sujeito não se faz indiscriminadamente, como não é indiferente colocar-se *um menino*, *o menino*, ou *ele* como sujeito de uma oração, em um determinado ponto do texto. A “gramática” de um item como *ele* e a “gramática” de um item como *menino*, ou como *o*, estão na base de diferentes escolhas, e nenhum falante opera, no uso de um pronome pessoal, ou de um sintagma nominal composto de nome precedido de artigo definido, como se

estivesse simplesmente diante de um teste de múltipla escolha. Há uma determinação sustentada no ofício de tecer o texto, e que provem das propriedades funcionais de cada item, ou de cada classe (NEVES, 2002, p. 226).

Essa percepção corrobora com o fator de que o sujeito falante/usuário da língua tem a seu dispor uma série de elementos gramaticais para compor seus enunciados, no entanto a seleção desses itens não acontece de maneira aleatória ou deliberada, ela se erige a partir de uma necessidade, da finalidade da comunicação, da intencionalidade e dos resultados que se quer alcançar com o que enuncia, fator diretamente relacionado à competência comunicativa, pois diz respeito à situação de uso real da língua.

Nessa perspectiva de interação opera-se com a língua na sua efetividade, na situação dialógica, na instauração de um outro, em que a interação ocorre em via de mão dupla: da mesma maneira em que há a concordância entre os sujeitos, há também a discordância, o revés, pois a linguagem constitui-se um local de troca e, assim, mostra-se em sua complexidade, conforme postula Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2009, p. 127).

É importante refletir sobre como os usos da língua são tratados no interior da escolar, por ser consenso que, na grande maioria das escolas do país ainda se verifica a gramática como eixo orientador de todas as atividades verbais orais e escritas, excluindo-se situações que explorem a interatividade, sedimentando-se um processo que distancia falante e língua e a experiência com a aprendizagem desta limita-se à metalinguagem, em sua maioria explorando quesitos morfológico-sintáticos.

Travaglia (2009, p. 42) atenta para o caráter interativo, afirmando que “A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. É no uso cotidiano que a língua toma corpo e que o sujeito se constitui, daí a necessidade de que a escola também tome isso como princípio para suas ações didáticas.

As discussões acerca da melhoria da educação nacional ganharam fôlego com os Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente no que tange à leitura e à escrita, duas das questões mais relevantes nesse contexto. Esse documento considera relevante que as práticas de linguagem partam do pressuposto de língua constituída no processo de troca entre os falantes, dessa maneira a escola precisa privilegiar atividades emergentes da situação de uso, incluindo, nesse procedimento, o trabalho com os gêneros textuais, assim:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexo crítica e imaginativa,

o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1997, p. 25-26).

Tal abordagem reflete a preocupação com a formação de um aluno proficiente na produção de textos seja de que natureza forem, uma vez que se são construídos com e para uma finalidade própria, a partir de uma necessidade também própria, sistematizados a partir de sua especificidade comunicativa. É importante observar, no entanto que a oralidade se insere nesse contexto, uma vez que o modo primeiro de manifestação é o oral.

O tratamento apresentado pelos PCNS orientam o ensino de Língua Portuguesa sugerindo novas perspectivas para as atividades em sala de aula, destacando a necessidade de se possibilitar o acesso aos diferentes gêneros textuais e pelo respeito à diversidade linguística. Por esse motivo, cumpre considerar a língua na dimensão discursiva, no papel interacional e na condição de inerente ao ser humano, distinguindo-o de toda e qualquer espécie e, ao mesmo tempo, conferindo-lhe uma identidade. Dessa maneira, a atividade linguística não pode estar limitada ao aspecto de uma fala “certa” ou “errada”, mas deve estar adequada à finalidade a que se propões, assim:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1997, p. 26).

Nesse caso, considera-se a circunstância de uso o elemento determinante do desempenho linguístico, assim a conformação do texto situa-se numa relação de dependência dos padrões propostos pela sociedade, comprovando, mais uma vez, estar sujeito à finalidade e à proposição do evento comunicativo, seja oral ou escrito.

Outro elemento destaque no procedimento comunicativo diz respeito à consideração do tipo de registro linguístico mais adequado para esta ou aquela situação e tal procedimento conduz o usuário da língua a refletir sobre a melhor forma a ser empregada, a que sera estrategicamente mais eficaz para se atingir o objetivo da comunicação.

Mesmo que tenham acontecido avanços, ainda se privilegia o registro padrão, direcionando a seleção de textos usados como exemplos nos livros didáticos ou selecionados para leitura extra-classe. Raramente a escolha recai sobre um autor o qual explora registros diferentes do padrão, ou o uso de canções cujas letras reproduzam a linguagem do cotidiano, ou apresentem palavras/expressões mais próximas da realidade dos jovens que frequentam as salas de aula. Neves tece comentários significativos acerca da questão do registro a ser trabalhado na escola:

Não existe, simplesmente, uma escolha entre norma culta padrão e registro (popular) do aluno. De um lado, não há dúvida de que é papel da escola prover para seus alunos a formação necessária para que eles sejam usuários da língua no padrão necessário à ocupação de posições minimamente situadas na escala social. De outro, não há dúvida de que uma enorme parte da clientela de ensino

fundamental e médio entra na escola com uma apropriação apenas de padrões linguísticos extremamente distantes dos que a sociedade aceita e respeita. À criança não pode ser dito que aquilo que ela usa não é linguagem eficiente ou adequada, bem como à sociedade não pode ser dito que não deva haver padrões para situações instituídas (NEVES, 2002, p. 231).

Considerar o registro utilizado pelo aluno é uma forma de respeito à identidade de cada um situando-o numa condição de igualdade com os do grupo em se insere e na própria sociedade, estimulando a aptidão comunicativa e de interação, fortalecendo a capacidade de expressão para o enfrentamento das mais diversas situações do cotidiano, evitando que seja banido ou (mais) discriminado pelo seu modo de falar.

A construção de uma proposta de trabalho voltada para o uso em instância pública é propiciar o acesso do estudante a uma forma de registro que não a do seu cotidiano, mas igualmente relevante para o seu desempenho individual e social ao invés de apenas realizar treinamentos de linguagem. Da mesma forma, como a língua se apresenta dinamicamente, é necessário possibilitar que a aprendizagem também se constitua na dinamicidade das relações pessoais e interpessoais, no contato com a realidade do aluno.

Destaca-se, ainda, a necessidade de facilitar o acesso aos gêneros próprios da oralidade, pois quando se trata de textos, julgam-se relevantes apenas os da modalidade escrita, sobretudo os de caráter mais formal; no que se refere aos orais, como seminários, entrevistas, diálogos com diferentes representantes de categorias sociais dentre outros, geralmente são relegados a segundo plano, vez que ainda sobrexiste um consenso enaltecendo a cultura escrita, asseverando a concepção de que a oralidade é culturalmente inferior, justificando, dessa maneira, não ser necessário explorar tais gêneros.

Observa-se, a partir da discussão empreendida até o momento, a urgência em se tratar o ensino de língua materna de maneira mais contextualizada, examinando atentamente os aspectos epistemológicos, pedagógicos, sociais, econômicos e culturais que permeiam as trocas linguísticas realizadas pelos falantes, pelo processo de análise linguística e não de um movimento pautado no ensino de regras e exceções preconizados pela gramática normativa.

Essa reflexão orientou o surgimento de uma alternativa para a minimização dos entraves apresentados, proposta pelas orientações teórico-metodológicas indicadas pelos PCNS, pautada no modelo de análise linguística, como apontam BEZERRA e REINALDO:

... na primeira década do século XXI (2001-2010), identificamos a abordagem de *análise linguística*, concebida como reflexo sobre os recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua. Assim, a prática de *análise linguística* como opção didática varia de acordo com o modelo de descrição linguística (oriundo da Linguística moderna) adotado pelo pesquisador (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 13) (grifos dos autores).

A necessidade da articulação entre as opções teórico-metodológicas e a prática cotidiana encaminha para outras questões também pertinentes à discussão, uma vez que se referem ao processo de formação do professor, muitas vezes erigida a partir de uma matriz pautada nos estudos gramaticais tradicionais, distanciada da língua em sua dinamicidade, como reiteram BEZERRA e REINALDO:

Nessa formação, os estudos linguísticos clássicos e modernos são comumente apresentados com o intuito de que os estudantes deles se apropriem, mas sem relacioná-los aos fatos linguísticos para análise e descrição: os exemplos estudados são os apresentados nos próprios textos teóricos, não havendo preocupação com o estudo da língua em sua dinâmica. Os estudos gramaticais tradicionais, por sua vez não são explorados em conexão com as teorias linguísticas nem com os fatos da língua em uso. Esse procedimento dificulta o processo de elaboração didática do futuro professor no seu ambiente de trabalho BEZERRA e REINALDO (2013, p. 14).

A questão que se coloca é bastante pertinente e atual, por se inserir no contexto de formação as diferentes instituições de ensino superior e, mais relevante, a condição sócio-cultural diversa característica deste imenso país. Nesse sentido, o processo formativo dos profissionais da linguagem não necessariamente abrangem a língua na sua dinamicidade, consolidando um ensino acentuadamente afastado da realidade linguística dos falantes.

A diversidade dos programas de cursos de formação requer um cuidado especial na constituição de uma proposta metodológica inovadora, voltada para um ensino preponderantemente constituído a partir da situacionalidade, do contexto de uso da língua. Por esse motivo, ressalta-se o quão importante é atentar para o ensino de língua, como bem aponta Geraldi (2004, p. 89), “centrado em três práticas, “leitura de textos; produção de textos; análise de textos”, prática nem sempre a mais incentivada nos materiais didáticos e realizada em sala de aula. Realizar atividade metalinguística não é um problema ou uma atividade a ser proibida, é limitar a uma possibilidade e a um movimento mais mecanicizado, em que contexto, situação e finalidade do emprego da língua são examinados. Tal afirmativa encontra respaldo nos dizeres de Neves:

O mínimo que se espera da escolar é que ela se esforce para prover à criança toda uma apropriação de vivências e de conhecimentos que lhe assegure um domínio linguístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade. Por outro lado, também se espera da escola que ela não crie um cotejo entre registros que constitua estigmatização e banimento para o lado do aluno (NEVES, 2002, p. 231).

O grau de formalidade é um diferenciador das situações de comunicação e o registro utilizado pelo aluno quando chega à escola foi adquirido na circunstância privada da convivência familiar, ou de um grupo de amigos e dos que fazem parte de seu círculo social. É mister pensar, no ambiente escolar, na oferta de experiências em que se preze a riqueza da língua, mas também que se propiciem momentos de reflexão sobre a linguagem, a língua enquanto elemento operacionalizador do fazer linguístico do indivíduo, considerando as facetas da escrita e da oralidade.

### **Considerações finais**

O processo educacional brasileiro registrou alguns avanços, no entanto ainda permanece uma grande dificuldade com o ensino da língua portuguesa, sobretudo quanto à gramática. É notório que ainda seja parte da realidade escolar a perspectiva estruturalista do objeto textual, pela

realização de atividades transfrásticas, por trabalhar com enunciados isolados e, em muitas circunstâncias, descontextualizados e distantes da realidade do alunado.

Os PCNS inovam ao propor um modo de trabalhar que parte da concepção de língua enquanto elemento interação, assim a sistematização das atividades de linguagem também serão constituídas por uma percepção de língua ativa, que faz parte do cotidiano dos falantes e está a seu serviço, dessa maneira cumpre também observar a necessidade de se ampliar o trabalho em sala de aula para outros gêneros textuais que circulam na sociedade.

Para que as atividades cotidianas em sala de aula passem a ser mais significativas é fundamental que a língua seja tratada a partir das práticas discursivas que constituem o cotidiano dos alunos, uma vez que a articulação entre a prática de análise linguística, produção e reescrita textual é ponto de referência para uma maior significação no processo de aprendizagem da língua materna.

## Referências

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. (V.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. Trad. por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

BRAIT, B. PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUCA; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC. Brasília. 1997.

GERALDI, W. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Editora Universidade de Aveiro, 2004.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NEVES, M. H. M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. 10. ed. 2. reimp. São Paulo:



Editora UNESP, 2002.

ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUCA; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## **APORTES TEÓRICOS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES: ATUAÇÃO DO PIBID NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE FORTALEZA**

Marílio Salgado Nogueira<sup>1</sup>  
Abniza Pontes de Barros Leal<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho compartilha uma experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) sobre o uso de gêneros textuais orais e escritos como instrumento de ensino na escola pública estadual do Ceará, cujas habilidades desenvolvidas foram a leitura, a escrita e a oralidade. Como suporte teórico sobre os gêneros textuais/discursivos, utilizou-se Bakhtin (1979), Bazerman (2005), Miller (1984), dentre outros, e sobre o ensino de gêneros textuais/discursivos, Antunes (2003), Neves (2006) e Schneuwly (2004). Para a realização desta experiência, foram selecionadas quatro turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza, totalizando 148 alunos, turno vespertino, localizada em uma área de risco, cujo desempenho era considerado insatisfatório e o índice de evasão escolar alto. Em seguida, foram planejadas oficinas que resultaram em uma gincana literária. As oficinas ensinavam gêneros textuais/discursivos, como a carta, o conto e a esquete, e tais gêneros correspondiam a cada uma das atividades que seriam praticadas nessa gincana. O resultado obtido neste trabalho foi o aumento qualitativo e quantitativo de produções textuais, das atividades orais, da compreensão de texto e de fluência de leitura de textos que antes eram refutados pelos alunos. Logo, pode-se afirmar que tais teorias de gêneros discursivos/textuais bem fundamentadas e aplicadas pelos bolsistas do programa em alunos da educação básica melhoram o aprendizado. Ainda, o uso de práticas pedagógicas deve oferecer um propósito na perspectiva do discente, mesmo que não sejam inovadoras como a gincana literária, estimulando-o nas aulas.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais; prática docente; PIBID.

**ABSTRACT:** This work shares an experience of the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID) on the use of oral and written textual genres as a teaching instrument in the State Public School of Ceará, whose abilities were reading, writing and Orality. As a theoretical support on the textual / discursive genres, we used Bakhtin (1979), Bazerman (2005), Miller (1984), among others, and on the teaching of textual/discourse genres, Antunes (2003), Schneuwly (2004). In order to carry out this experiment, four classes of the 9th Year of Elementary School were selected from a state public school in Fortaleza, totaling 148 students, on the afternoon classes, located in an area of risk that was considered unsatisfactory and the high school dropout rate. Then workshops were planned which resulted in a literary game. The workshops taught textual / discursive genres, such as the letter, the story and the sketches, and such genres corresponded to each of the activities that would be practiced in this game. The result obtained in this work was the qualitative and quantitative increase of textual productions, oral activities, comprehension of text

<sup>1</sup> Prof. Ms. Marílio Salgado Nogueira leciona no Curso de Letras Português da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA.

E-mail: [mariliosn@gmail.com/marilio.nogueira@ufra.edu.br](mailto:mariliosn@gmail.com/marilio.nogueira@ufra.edu.br)

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Abniza Pontes de Barros Leal no Curso de Letras Português da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

E-mail: [abpontesleal@bol.com.br/abniza.leal@uece.br](mailto:abpontesleal@bol.com.br/abniza.leal@uece.br)

and reading fluency of texts that were previously refuted by the students. Therefore, it can be affirmed that such discourse/textual theories genres founded and applied by the students of the program in students of basic education improve the learning. Still, the use of pedagogical practices should offer a purpose from the perspective of the student, even if they are not innovative as the literary game, stimulating them in class.

**Keywords:** Textual genres; Teaching practice; PIBID.

## 1. INTRODUÇÃO

Professores e gestores do ensino básico da iniciativa pública sentem que muitas discussões sobre teorias e práticas docentes fomentadas na academia (nível superior de ensino) não chegam às unidades escolares de ensino (nível fundamental e médio), como também, durante e após a formação do indivíduo para a docência, não consegue ver uma associação da teoria e prática em sala de aula.

Porém, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido visto com bons olhos por esses profissionais, pois por meio de seus bolsistas e supervisores, sob a orientação de um professor universitário, as instituições de ensino superior (IES) têm aproximado às escolas públicas e pondo em práticas as teorias discutidas no meio acadêmico.

Ainda, atualmente, o Ministério da Educação (MEC) tem noticiado com frequência as dificuldades com o Ensino Médio, quanto a evasão, o baixo rendimento escolar, os baixos índices em compreensão textual (ou seja, dificuldade em ler e compreender texto) e em elaboração textual (ou seja, dificuldade em escrever um texto) em exames de larga escala aplicados no país. E tais dificuldades fazem com que os jovens brasileiros sejam prejudicados na sua inserção em práticas sociais, como em entrevistas de emprego, elaborar uma carta, preenchimentos de formulários ou relatórios, dentre outras necessidades de instrumentos de comunicação social. Além disso, o MEC tem afirmado que as aulas dos professores e as escolas têm que ser mais atraentes para evitar essas dificuldades. Porém, a pergunta é: como deixar as aulas e as escolas atraente?

Destarte, este trabalho tem o objetivo de investigar como a prática docente de alunos da graduação pode instigar os estudantes da Educação Básica ao aprendizado de gêneros de textuais/discursivas orais e escritas, com uma função, um propósito social e contextualiza. Também, sugere uma forma de prática de ensino e compartilha uma experiência do PIBID sobre o uso de gêneros textuais/discursivos orais e escritos como instrumento de ensino na escola pública estadual do Ceará, cujas habilidades desenvolvidas foram a leitura, a escrita e a oralidade, com base em Bakhtin (1979), Bathia (1997), Bazerman (2005), Miller (1984), dentre outros. Também, para o ensino de gêneros textuais/discursivos<sup>3</sup>, Antunes (2003), Neves (2006) e Schneuwly (2004).

## 2. GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO EM SALA DE AULA.

Por meio de discussões acerca do ensino da linguagem na perspectiva do letramento, vários estudiosos têm defendido o trabalho com gêneros textuais no âmbito escolar. Sendo um desses estudiosos, Moraes e Albuquerque (2004, p. 69) afirma que “a condição de sujeito letrado

<sup>3</sup> O termo gêneros textuais/discursivos será usado nesse artigo em virtude dos PCN, de uma forma geral, ora utilizar gêneros discursivos, ora utilizar gêneros textuais, e ambas nomenclaturas tem o mesmo sentido. Os PCN utilizam “gênero discursivo” e PCN+, “gêneros textuais”.

se constrói nas experiências culturais com práticas de leitura e escrita que os indivíduos têm oportunidade de viver, mesmo antes de começar sua educação formal”. E Schneuwly & Dolz (2004) dar importância à escola nesse processo de construção de experiências, como também utiliza os gêneros textuais/discursivos como um meio de ensino da leitura e escrita. O trabalho com gêneros textuais em sala de aula tornou-se, nas últimas décadas, bastante relevante no ensino de língua materna, uma vez que possibilita o educando a lidar com a língua em diversos usos no cotidiano.

Tal relevância se confirma com os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que orientam os profissionais da educação, em especial do ensino de Língua Portuguesa, através dos PCNEM (2000) e, posteriormente, dos PCNEM+ (2007), que orientam quanto ao uso dos gêneros textuais/discursivos como instrumentos de ensino de texto em escolas e o letramento o letramento do indivíduo.

De acordo com Bakhtin (2003), os *gêneros discursivos* se definem como enunciados relativamente estáveis, veiculados nas diferentes áreas de atividade humana e caracterizam-se pelo *conteúdo temático, construção composicional e estilo*. Desse modo, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor determinam a escolha de um gênero numa situação de interação de linguagem.

Segundo Kress (1989), os gêneros são tipos de textos que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos naqueles eventos. Dessa forma, ao expressarem aspectos convencionais das práticas sociais, os gêneros textuais, orais e escritos, constituem-se um inventário dos eventos de determinada instituição.

Por meio dos gêneros, reconhecemos características da situação social e institucional. Eles nos ajudam a navegar em mundos complexos de comunicação, nos quais percebemos as atividades e os papéis disponíveis aos interlocutores, assim como ideologias, ideias e conteúdos. (BAZERMAN, 2011)

Sob a mesma perspectiva de Bazerman (2011), Rojo (2009) realiza uma reflexão sobre o “letramento” como uma prática social através da leitura e escrita, ou seja, o indivíduo consegue interagir em um determinado social por meio de atividades de compreensão e elaboração de textos. São esses textos que possibilita as práticas social do indivíduo.

Numa sociedade letrada como a nossa, há diariamente uma grande variedade de gêneros e, por consequência, constantemente nos é exigida uma interação com eles. No entanto, essa profusão de gêneros uns são mais semelhantes a outros, enquanto que outros são mais diferentes. E, ao lermos jornais, revistas, anúncios etc., frequentarmos restaurantes, livraria etc., muitas vezes, não sentimos dificuldade para identificar determinado gênero, mesmo aqueles que vemos pela primeira vez. Isso se dá devido ao fato de os gêneros não estarem soltos numa realidade sócio-histórica, pelo contrário, a própria vida social e a atuação dos sujeitos são encadeadas por uma série de textos com características típicas determinadas socialmente, mas que permitem mudanças e inter-relações. Com isso, Marcuschi (2011, p.13) afirma que “dominar gêneros é agir politicamente”, uma vez que é por meio dos gêneros que o engajamento pessoal na sociedade se efetiva.

Nesse contexto, Schneuwly & Dolz (2004) defendem que o gênero é um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares e que, portanto, é imprescindível o ensino da produção e compreensão de textos orais e escritos.

Para Schneuwly (2004), o gênero é um instrumento. Nessa acepção, o gênero é visto como uma ferramenta importante e necessária para o desenvolvimento das habilidades superiores dos alunos e para sua participação nas diversas atividades. Sendo considerado como um instrumento

semiótico e complexo, os gêneros são mediadores das ações discursivas que acontecem entre sujeitos, ou seja, são mega-instrumentos que medeiam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem.

Todavia, o professor deve estar atento para não repetir velhas práticas de ensino, ou seja, não ensinar o gênero de forma descontextualizada, sem um propósito e uma função ou, ainda, visando apenas sua análise e classificação de termos ou orações retiradas de um determinado gênero. Mas, sobretudo, o ensino do gênero deve-se pautar na compreensão da sua função social. Marcuschi (2011, p.11) reforça que, “[...] não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

O ensino de língua materna está estritamente ligado ao uso cotidiano da linguagem mediado pela interação verbal, uma vez que, segundo Bakhtin (1986), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Sabemos, contudo, que, nos meios tradicionais de comunicação e com o advento das novas tecnologias, convivemos com uma grande quantidade de informação veiculada por diversos meios de comunicação, os quais se utilizam de várias linguagens para a composição do texto, seja através de palavras, imagens, cores, gestos, dentre outros.

Não obstante, pesquisas no cenário acadêmico apontam para o ensino de gêneros como uma alternativa à desestabilização de práticas pedagógicas vistas como tradicionais (DIONÍSIO, MACHADO & BEZERRA, 2002; LOPES-ROSSI, 2002). Desta forma, para trazer a sociedade discursiva para dentro da escola, enquanto instância social e cultural, e promover a inserção dos indivíduos na sociedade, faz-se necessário um trabalho direcionado para a concretização e materialização de textos que circulam no cotidiano social. Para tanto, o trabalho pedagógico direcionado se apresenta como fator determinante nesse processo de aquisição de novas capacidades de leitura (ROJO, 2012).

Deste modo, concebendo o texto numa acepção sócio-interacionista, estudiosos como Bronckart (1991), Schneuwly (1991) e Schneuwly & Dolz (2004), propõem uma abordagem de ensino centrada na diversificação de textos e nas relações que estes mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos sociais e históricos.

Sabe-se que, no ambiente escolar, diversas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que estas sejam necessariamente o objeto de um ensino sistemático. No entanto, Schneuwly & Dolz (2004) defendem que, para os alunos se apropriem de noções, de técnicas e de instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações diversas de comunicação, é preciso criar contextos de produção precisos e efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados. Não obstante, o trabalho de ensino da linguagem por meio de gêneros deve se traduzir como um acervo de ações oriundo do:

[...] interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

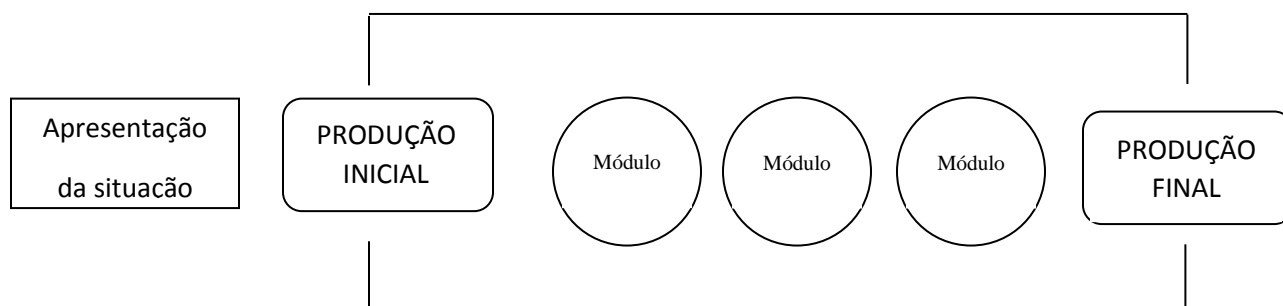
A escola, como agência de letramento por excelência, deve fomentar as práticas sociais de uso da linguagem, uma vez que trabalhar com gênero textual no âmbito escolar, é trazer a sociedade discursiva para dentro da sala de aula, e, conseqüentemente, é compreender a língua em funcionamento.

E dentre as diferentes abordagens metodológicas para o ensino de gêneros textuais/discursivos, o presente trabalho escolheu Schneuwly & Dolz (2004, p. 97) que apresentam

a *Sequência Didática* (SD) como um procedimento que torna possível o alcance de tais objetivos. Para os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe o uso de maneira mais adequada à situação comunicativa.

Schneuwly & Dolz (2004) descrevem uma estrutura de base de uma SD, a qual pode ser representada pelo esquema a seguir:

**FIGURA 1 – Esquema da Sequência Didática**



(Schneuwly & Dolz, 2004, p. 98)

Segundo os autores, para iniciar uma SD, primeiramente, é necessário fazer a *apresentação da situação*, ou seja, expor aos alunos o projeto de comunicação que será realizado na produção final. É o momento de preparação para a produção inicial, portanto, é nessa etapa que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Embora este seja a fase introdutória da sequência, segundo Schneuwly & Dolz (2004), é um momento crucial e difícil, pois este compreende duas dimensões importantes para o andamento da SD: a) a definição do problema de comunicação e b) a preparação dos conteúdos.

Segundo os autores, o problema de comunicação deve estar exposto aos alunos de maneira bem explícita para que eles compreendam da melhor forma possível a situação de comunicação na qual devem agir. Para isso, na apresentação da situação, devem ser expostas as respostas para as seguintes perguntas:

- Qual gênero será abordado?
- A quem se destina a produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará da produção?

A outra dimensão citada pelos autores é a preparação dos conteúdos que serão trabalhados. Na apresentação da situação, é necessário que os alunos percebam a importância dos conteúdos que irão trabalhar. A apresentação da situação permite, pois, que os alunos tenham informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo do qual irão participar.

Após a apresentação da situação, partimos para a *produção inicial*. Nesse momento, os alunos tentam elaborar um primeiro texto a partir de seus conhecimentos reais. Os autores salientam, contudo, que se o problema de comunicação for bem definido e os conteúdos bem

preparados na apresentação da situação, até os alunos mais “fracos” serão capazes de produzir um texto que corresponda à situação dada. A partir da produção inicial dos alunos, o professor terá subsídios para definir o caminho que o aluno ainda precisa percorrer e com isso desenvolver as demais etapas necessárias para a produção final.

A etapa seguinte à produção inicial são os módulos. Esse é o momento de trabalhar os problemas apontados na produção inicial. Aqui serão trabalhadas as especificidades para se chegar ao todo. Schneuwly & Dolz (2004) esclarecem que o movimento da SD vai do complexo para o simples, ou seja, da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero, para então, ao final, retornar ao complexo novamente, a produção final.

Por fim, temos a *produção final*, momento em que o aluno irá colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. É nessa etapa que serão verificados se os objetivos iniciais foram alcançados ou não.

Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que no processo de ensino e aprendizagem deve ser deixado um espaço para as atividades mais informais e menos exigentes em termos de tempo. As sequências devem funcionar como exemplos a disposição dos professores.

Desta maneira, além das contribuições teóricas para o desenvolvimento da área, nosso estudo trará para o contexto brasileiro, mais especificamente para o contexto de prática de ensino, a concepção de ensino de língua baseada numa didática da diversificação de gêneros textuais (Bronckart, 1991; Schneuwly, 1991), ou seja, um movimento contrário às abordagens e aos métodos tradicionais que enfatizam principalmente uma abordagem puramente gramatical. Assim, propomos uma abordagem de ensino centrada na diversificação gêneros textuais/discursivos aqui serão referidos na metodologia e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. (HALLIDAY, 1978)

### **3. O PIBID, ESCOLA E MISSÃO**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid – é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), neste caso do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, ou seja, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE).

Esses estudantes da graduação são inseridos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura<sup>4</sup> de uma IES e de um professor da escola<sup>5</sup> pública, cujo objetivo é:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

<sup>4</sup> O docente da licenciatura é também conhecido como Professor Coordenador.

<sup>5</sup> O professor da escola é conhecido como Professor Supervisor e a SEDUC-CE sabiamente disponibilizava 8h/a carga horária para o professor se dedicar ao programa. Porém, a partir de 2016, essa carga horária foi suspensa por causa da crise econômica.

- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Nesse *intere*, os bolsistas recebiam formação para o aprimoramento das técnicas pedagógicas e, através delas, punham em prática a teoria aprendida na escola, promovendo um aprendizado dos alunos da graduação quanto ao processo de ensino-aprendizado em sala de aula e um estreitamento entre a escola e a universidade.

#### 4. METODOLOGIA

Em consonância com os objetivos deste trabalho e baseando-se em Gil (2001) que versa sobre a tipologia científica que classifica os diversos tipos de pesquisas, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo explicativa, uma vez que visa aprofundar o conhecimento de uma realidade. Ainda, possui base interpretativa e caráter descritivo, cujo relato adota um desenho experimental, que se justifica pelo fato de se pretender trabalhar com grupos controles.

Diante do exposto, tem-se por escopo investigar como a prática docente de alunos da graduação pode instigar os estudantes da Educação Básica ao aprendizado de gêneros de textuais/discursivas orais e escritas, com uma função, um propósito social e contextualiza, nem que seja em um ambiente simulado em aulas de Língua Portuguesa. Assim, essa investigação iniciou-se em quatro turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública<sup>6</sup> estadual de Fortaleza (ou seja, quatro grupos controles, pois cada sala era um grupo controle), totalizando 148 alunos, turno vespertino, localizada em uma área de risco, cujo desempenho era considerado insatisfatório e o índice de evasão escolar alto.

Para a realização desse trabalho na referida escola, dez bolsistas da Universidade Estadual do Ceará, através do PIBID, ministraram aulas de produção textual oral e escrita. Porém, antes de entrarem em sala de aula, eles passaram por um processo de qualificação teórica e de instrução sobre a prática docente baseada nos pesquisadores supracitados no embasamento teórico. Também, esses bolsistas permaneceram ainda estudando, em um processo continuado de formação durante o período de ensino, cujo momento havia uma socialização de experiência em sala de aula, expondo aspectos positivos e negativos na prática docente, com o intuito de aprimorá-la.

Tais bolsistas também planejaram oficinas com o objetivo de ensinar os gêneros carta, conto e esquete. Para cada um desses gêneros, houve uma simulação de situações reais para que houvesse um contexto e um propósito na produção do texto. No caso da carta, criou-se um correio dentro da escola, onde eram entregues todas as mensagens aos destinatários. Para o conto, foi lançada uma revista com as publicações dos textos, mesmo aqueles que detectávamos algum erro

<sup>6</sup> O nome da unidade escolar é Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Aloysio Barros Leal, que tem sido contemplado com o PIBID desde o primeiro semestre de 2014.



simples de ordem sintática ou ortográfica (a intenção era o incentivar). E, por último, para a esquete, apresentações foram realizadas para o resto da escola, cujos roteiros foram elaborados pelos alunos, como também as atuações dos personagens.

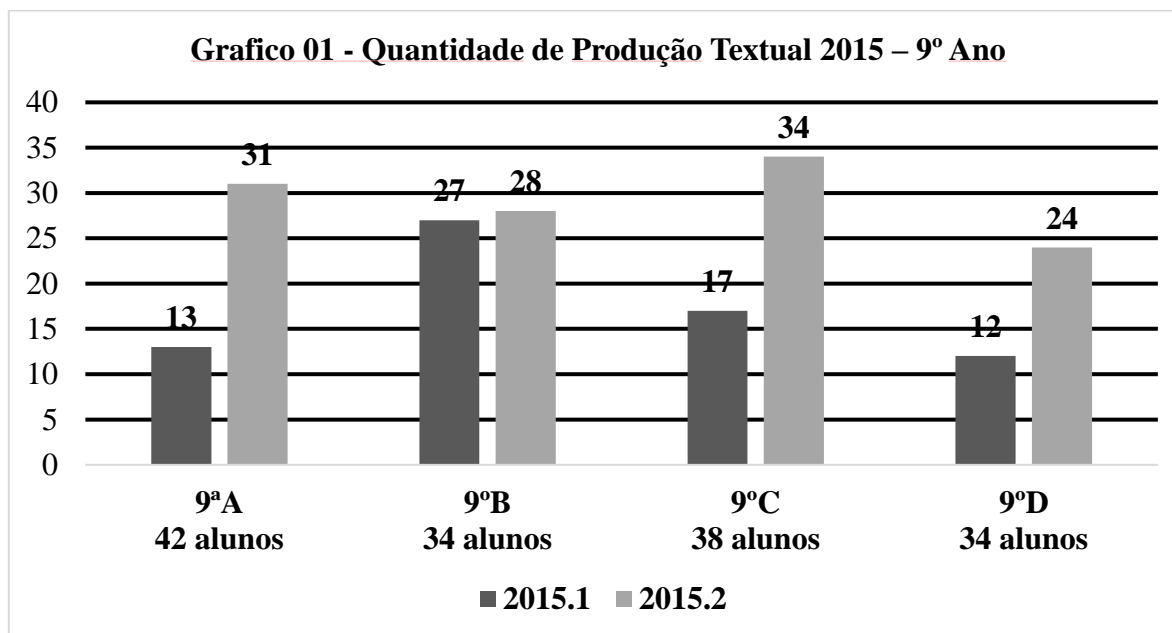
Um outro interesse de ensinar tais gêneros era, ao término das oficinas, promover uma gincana literária, baseado em uma obra literária, intitulado Alice no País das Maravilhas. Cada oficina correspondia a cada uma das atividades que foram praticadas nessa gincana, corroborando com o propósito, a função e a situacionalidade. A premiação não foi bens materiais. E, sim, visitas a um teatro, onde tiveram uma visita guiada ao Teatro José de Alencar e assistiram a um espetáculo. (ANTUNE, 2008)

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

O resultado obtido neste trabalho foi o aumento qualitativo e quantitativo de produções textuais, das atividades orais, da compreensão de texto e de fluência de leitura, cujas atividades eram refutadas antes pelos alunos. Ainda

Ao se observar o gráfico abaixo, depois de um trabalho contextualizado, mostrando-lhes uma função do gênero e um propósito de produção dentro da escola, verificou-se que o interesses desses discentes pela produção textual, durante e pós-oficinas.

As oficinas foram aplicadas no período de 2015.1. E ao comparar quantidade total de alunos na turma A (42 alunos), B (34 alunos), C (38 alunos) e D (34 alunos), com a quantidade<sup>7</sup> de discentes que produziram no mesmo período, respectivamente, 13, 27, 17 e 12 alunos, verifica-se que houve pouca produção textual. Porém, após a uma forte conscientização e a efetivação do uso da escrita e oralidade, percebeu-se que o índice de discentes aumentou consideravelmente, salvo na turma C. Isso aconteceu principalmente após a gincana literária.



<sup>7</sup> Esta mesma quantidade correspondia aos alunos presentes em sala de aula. Ou seja, a diferença refere-se ao número de discentes que não iam à escola.

Outro resultado foi as atitudes dos alunos que também mudaram. Antes, enquanto eles eram renitentes a participar das aulas, produzir e ler textos. Porém, depois ficaram mais sujeitos ativos em sala de aula, cujos textos eram entregues voluntariamente e quando havia as leituras ou qualquer outra atividade estipulada pelo professor, começaram a haver disputa por quem mais queria ler. Além disso, iniciou-se haver mudanças no comportamento dos alunos, com leituras pelos corredores e pátio da escola, algo que não se via antes de se iniciar os trabalhos do PIBID.

Outra consequência das ações aplicada nessa escola e de caráter muito importante, os estudantes reduziram as faltas em aulas, ou seja, a evasão escolar para as turmas de 9º Ano, reduziu consideravelmente. Os números baixos de elaboração de textos orais e escritos no primeiro período, mostrado no gráfico acima, aconteceu porque os alunos não iam para a escola. Após as modificações de práticas de ensino, os alunos comeram a comparecer as aulas por meio de divulgações de outros colegas que começaram a fazer propaganda.

## 6. CONCLUSÃO

Mediante a análise e discussão dos dados, acredita-se que os estudos proporcionados pelo PIBID e suas atuações direcionarão a real necessidade de reflexão sobre práticas de ensino em sala de aula, uma vez que o trabalho sistemático dos aspectos de práticas pedagógicas de gênero textuais/discursivos contribuirá para o letramento dos alunos.

Acredita-se ainda que essa experiência apontará para a necessidade de promover formação específica aos professores do Ensino Médio, visto que o ensino a partir de gêneros, muda a forma de ensinar, principalmente no que concerne a forma tradicional, em que a gramática fica em primeiro plano.

Pesquisadores como Rojo (2003), Dionísio (2006), Marcuschi (2005), dentre outros, evidenciam a relevância do ensino de gêneros textuais/discursivos no cenário de práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. E a escola, neste contexto, tem um papel fundamental para que isso aconteça.

O PIBID, como um programa de incentivo à docência, tem conseguido aproximar a escola da universidade e auxiliando as disciplinas de estágio na complementação da formação do futuro profissional dos cursos de Letras, deixando-os mais preparados para o mercado de trabalho e consciente das práticas de ensino mais adequados para o Ensino Médio.

E, para finalizar as ponderações, pode-se afirmar que tais teorias de gêneros discursivas/textuais bem fundamentadas e aplicadas pelos bolsistas do programa em alunos da educação básica melhoram o aprendizado. Ainda, o uso de práticas pedagógicas deve oferecer um propósito na perspectiva do discente, mesmo que não sejam tecnologicamente inovadoras como a gincana literária, incentivando os estudantes em sala de aulas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_, M. **Os Gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003. p. 261 – 270.

BAZERMAN, C. Cartas e a base social de gêneros diferenciados. In: DIONÍSIO, A.P. & HOFFNAGEL, J.C. (orgs.), **Gêneros textuais, tipificação e interação**, 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, pp. 89-107.

BRASIL. MEC. SEF. **Parâmetros Nacionais Curriculares: ensino médio – Língua Portuguesa – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. MEC. SEF. **Parâmetros Nacionais Curriculares: ensino médio – Língua Portuguesa – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. “Perspectives et limites d’une diversification de l’enseignement du français”. In : **Études de Linguistique Appliquée**. N° 83. 1991.

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

BRONCKART, J.-P. & ROSAT, M-C. Introduction générale. In: Marschall, M; Giger, I; Rosat, M. & Bronckart, J-P. **La transposition didactique des notion énonciatives dans les manuels d’enseignement des langues**. Editions Universitaires Fribourg Suisse. 2000.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramentos. In: KAROWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

\_\_\_\_\_, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**. The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Edward Arnold, 1978, 143 – 166.

\_\_\_\_\_. **An introduction to functional grammar**. 3. ed.. London: Edward Arnold, 1994.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

KRESS, G. **Linguistic processes n socialcultural practice**. Oxford University Press. 1989.

\_\_\_\_\_.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London and New York: Routledge, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais e ensino**. DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. M.; e BEZERRA, M. A.3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

páginas 19-36

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BEZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E. B.C. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. “Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer”. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004.

ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B. “Diversification et progression em DFLM: l’apport des typologies”. In : “Perspectives et limites d’une diversification de l’enseignement du français”. In : **Études de Linguistique Appliquée**. N° 83. 1991

\_\_\_\_\_, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. “Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004.

## Aprendendo língua materna com a web 2.0

Claudia Almeida Rodrigues Murta<sup>1</sup>  
Valéria Lopes de Aguiar Bacalá<sup>2</sup>

**Resumo:** Com o advento das tecnologias digitais, especialmente da web 2.0, os aparatos tecnológicos passaram a fazer parte da vida cotidiana e, por isso, novas habilidades e usos da linguagem são requeridos dos sujeitos. A escola, como uma das instâncias de letramento, tem a responsabilidade de preparar seus alunos para lidarem com esse mundo digital de forma reflexiva e crítica. O objetivo desta comunicação é relatar nossa experiência como professoras de língua materna com a utilização de ferramentas da Web 2.0 para o desenvolvimento dos letramentos e agência de nossos alunos. Para tanto, nos pautamos nos estudos de Gee (2000), Kress (2003), Street (2010), no sentido de fundamentar reflexões sobre nossas práticas pedagógicas e o uso dessas tecnologias.

**Palavras-chave:** Web 2.0; letramentos; práticas pedagógicas.

**Abstract:** With the advent of digital technologies, especially Web 2.0, the technological devices have become part of everyday life and, therefore, new skills and uses of language are required of the subject. The school, as one of the instances of literacy, has the responsibility to prepare students to deal with this digital world in a reflexive and critically way. The purpose of this communication is to report our experience as mother language teachers with the use of Web 2.0 tools for the development of literacies and our student's agency. Therefore, we base on the studies of Gee (2000), Kress (2003), Street (2010), to support reflection on our teaching practices and the use of these technologies.

**Key words:** Web 2.0; literacies; pedagogical practices.

### Introdução

A sociedade tecnológica global em que vivemos está em constante mudança. A inserção das tecnologias digitais em todos os contextos sociais, inclusive no educacional, expandiu a noção de ambiente de aprendizagem. O computador e a internet abriram novas possibilidades de aprendizagem por permitirem o acesso a uma infinidade de informações e recursos e, principalmente, por promoverem a interação entre as mais diferentes culturas.

O advento da Internet, com o desenvolvimento da Web 2.0, mudou a relação das pessoas com a rede, possibilitando a evolução de um novo modelo comunicacional. Como aponta Alzamora (2007, p. 3), o modelo transmissionista, com a chegada da lógica hipermediática, cede espaço para uma forma mais colaborativa e descentralizada de produção e participação social, estruturada em uma disseminação de muitos para muitos. Herring (2013) aponta a web 2.0 como uma plataforma multimidiática que incorpora conteúdo gerado pelo usuário e pode promover a interação social.

O perfil dos alunos, imersos continuamente no mundo digital, desde muito cedo, familiarizados com os mais diversos *softwares* sociais, mudou. Conseqüentemente, a escola também precisa mudar para atender e entender essa nova geração radicada nessas

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística e doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFU. Professora do Centro de Educação Profissional da UFTM.

<sup>2</sup> Mestre em Linguística e doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFU. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

tecnologias. Para isso, os professores devem acompanhar as mudanças paradigmáticas da sociedade para lidar com esta nova geração de alunos acostumada a usar as múltiplas formas de linguagem, a produzir conteúdos e a compartilhar tudo na rede.

A Web 2.0 permitiu que as portas da escola fossem abertas, a Internet passou a ser fonte de recursos, a ser usada como apoio ao ensino presencial, pois quebra barreiras geográficas e temporais, instaurando um novo modelo de aprendizagem (os alunos podem aprender fazendo, podem tomar as suas próprias decisões e analisar as consequências das suas ações). Outro aspecto importante, é sua capacidade de propiciar a interação e a aprendizagem colaborativa, o que pode significar tornar a escola mais próxima do mundo real.

Devido ao seu caráter multifuncional, a *web 2.0* pode ser aproveitada para a aprendizagem de língua materna, visto que ela possibilita que o aluno tenha acesso a uma infinidade recursos multimodais, o que pode promover o desenvolvimento de seus letramentos. Há por isso a necessidade de reflexão sobre as quase infinitas potencialidades educativas das ferramentas da *web 2.0*, levando o aluno a pensar criticamente sobre o uso dessas ferramentas. A experiência nos mostra que oferecer aos alunos múltiplas oportunidades de práticas sociais de produção e colaboração *online* levam ao desenvolvimento dos letramentos. No processo de conhecer e de se familiarizar com as ferramentas da *web 2.0*, o aluno pode construir seu conhecimento a respeito do ambiente digital e tem a possibilidade de se tornar sujeito ativo na cultura cibernética. Para tanto, o professor precisa levar o aluno a refletir, investigar, questionar, desenvolver práticas multiletradas, colaborar e problematizar a aprendizagem da língua materna.

O objetivo desta comunicação é relatar nossa experiência como professoras de língua materna com a utilização de ferramentas da *web 2.0* para o desenvolvimento dos letramentos e agência de nossos alunos. Para tanto, nos pautamos nos estudos de Gee (2000), Kress (2003), Street (2010), no sentido de fundamentar reflexões sobre nossas práticas pedagógicas e o uso dessas tecnologias.

## Referencial Teórico

Para entendermos a respeito do impacto que a tecnologia causou na vida social, temos que discutir sobre as implicações da escrita na vida humana e, para isso, devemos conhecer o conceito de letramento e sua mudança ao longo do tempo. O conceito de letramento começa a fazer parte da terminologia educacional por volta da década de 70 do século XX, quando a Unesco passa a se preocupar com o analfabetismo funcional, ou o iletrismo, presente no primeiro mundo. Diante dessa preocupação, estudiosos do mundo inteiro passaram a estudar o fenômeno e chegaram à conclusão de que o problema não estava no domínio das letras, ou seja, as pessoas sabiam ler e escrever, eram alfabetizadas, mas muitas não sabiam fazer uso da escrita em diferentes situações com proficiência. À condição de fazer uso da escrita em práticas sociais denominaram de *literacy*, que entra na terminologia educacional brasileira na década de 80 do século passado como um neologismo, o vocábulo letramento.

Segundo Magda Soares (2002, p. 39), “letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”, “é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (idem, p.47).

O letramento por isso é diverso, não se restringe a uma prática determinada, ele é plural, é multi, pois as práticas que relacionam a leitura e a escrita “envolvem propósitos, valores, códigos e dispositivos tecnológicos variados” (BUZATO, 2009, p. 1). De acordo

com esse autor, o letramento é sempre uma prática situada, o que quer dizer que além de circular em determinados contextos, esses contextos são produzidos por letramentos específicos, “numa relação de co-produção e recursividade” (idem, p. 2).

Soares (2002, p.156), reconhece que diferentes tecnologias da escrita criam diferentes letramentos e afirma:

[...] propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p.156).

Diante da multiplicidade de práticas de leitura e escrita e da centralidade do computador na vida social, surge o termo letramento digital. Ser letrado digital é se “apropriar da nova tecnologia digital e exercer práticas de leitura e de escrita na tela” (SOARES, 2002, p. 151).

Na visão de Knobel e Lankshear (2007) que veem o letramento numa perspectiva sociocultural, ou seja,

Entendendo letramentos a partir de uma perspectiva sociocultural significa que a leitura e a escrita só podem ser compreendidas nos contextos de práticas sociais, culturais, políticos, econômicos, históricos aos quais eles se integram, do qual fazem parte. Esta visão está no cerne do que Gee (1996) chama de os "novos" estudos de letramento, ou estudos de socioletramento (...). A relação entre prática humana e a produção, distribuição, troca, refinamento, negociação e contestação de sentidos é uma ideia-chave aqui. Práticas humanas são formas significativas de fazer as coisas ou tê-las feitas .... Não há prática sem significado, assim como não há nenhum significado fora da prática. Dentro de contextos da prática humana, a linguagem (palavras, alfabetização, textos) dá sentido aos contextos e, dialeticamente, contextos dão sentido à linguagem. Assim, não há leitura ou escrita em qualquer sentido de cada termo fora práticas sociais (KNOBEL e LANKSHEAR, 2007, p.1-2. Tradução nossa).

Como nos mostra Paiva (2005), a leitura está profundamente enraizada em nossas vidas, pois faz parte de muitas das atividades do nosso cotidiano. A leitura, contudo, não é, simplesmente, esclarece-nos Barros (2005), um processo de decodificação, mas uma habilidade importante para a compreensão da realidade em que o indivíduo está inserido, como também para o próprio desenvolvimento do sujeito nessa realidade. Quais seriam, portanto, as habilidades essenciais para que uma pessoa seja considerada letrada?

As habilidades necessárias para se tornar um letrado vão desde conhecer o processo de manuseio das tecnologias de escrita - manusear o caderno, o lápis, a borracha, até as capacidades de decodificar, entender, problematizar e organizar diferentes tipos de texto. No contexto das mídias digitais, todas as habilidades do letramento anterior continuam sendo importantes, mas, a elas incorporam-se novas necessidades. De forma geral, Dias e Novais (2009) ressaltam as seguintes competências necessárias para se tornar um letrado digital: utilizar diferentes interfaces, buscar e organizar informações em ambiente digital, ler hipertexto digital e produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais.

Ao longo do tempo, o entendimento e o direcionamento dos estudos sobre letramento tomaram caminhos diferentes até por ser um fenômeno complexo e plural. Baynham e Prinsloo (2009) relatam que a primeira geração a pensar o Letramento como uma prática

socialmente contextualizada foi marcada pela Psicologia e os nomes que se destacaram foram os de Scribner, Cole e Street, que pensam na leitura e escrita numa abordagem ideológica. A segunda geração de estudos sobre Letramento foram desenvolvidos por estudiosos como Barton e Hamilton, Besnier, Prinsloo e Breier, dentre outros, que desenvolveram uma série de estudos empíricos significativos, percebendo o caráter sócio-histórico do letramento que determina seus usos e funções. É a terceira geração, cujas margens são mais alargadas, o foco passa a não ser mais o local, mas o translocal, não mais o letramento tipográfico, mas o eletrônico, do texto verbal para o multimodal.

Street (2010) refere-se ao que se tem chamado de “Novos Estudos do Letramentos” (“*The New Literacy Studies*” - NLS), reportando-se a um termo cunhado por Gee (2000) em seu livro *Sociolinguistics and Literacies*, como uma nova tradição em que se considera a natureza do letramento, focando não mais o letramento como uma “tecnologia da mente” ou como um conjunto de habilidades, mas sim o que significa pensar o letramento como uma prática social. Gee (2000, p. 4) afirma que os Novos Estudos do Letramento não se preocupam com o Letramento que está dentro das cabeças das pessoas, mas no interior da sociedade, dentro de práticas diferentes, integradas com as diferentes formas de utilização da linguagem, diferentes maneiras de agir e interagir; diferentes formas de saber, valorizando, e acreditando também, em diferentes maneiras de usar vários tipos de ferramentas e tecnologias.

Street (2010) também comunga desse posicionamento e afirma que tudo isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também que é contestado nas relações de poder.

O conhecimento das ferramentas, dos artefatos e dos protocolos de interação social é fundamental para a agência dos seres humanos na sociedade contemporânea, permeada pelas interfaces digitais.

No contexto dos multiletramentos, "os gêneros assumem função primordial, já que são um aparato de formas, ações e motivos reconhecíveis e compartilhados socialmente, uma forma de agir no mundo. Usamos a língua para agir no mundo, para perceber e para interpretar ações sociais da linguagem a nossa volta” (PAIVA, 2009, p. 3). Acreditamos que a utilização dos recursos das tecnologias das mídias digitais podem propiciar ao sujeito a interação necessária para a emergência da aprendizagem multimodal.

Em relação à Web 2.0, de acordo com Souza (2011), desde 2004 uma nova geração de serviços e aplicações para a Internet passa a ser considerada. A denominada *Web 2.0* (O'REILLY, 2005) é vista como uma rede social que permite aos seus usuários, ao redor do mundo, interagir, trocar informações, arquivos de vídeos, imagens e sons. O'Reilly (2005) sublinha o fato de que a *Web 2.0* não é algo novo, mas uma utilização da plataforma da *Web* e de todo o seu potencial em uma perspectiva filosófica de criação e socialização de conteúdos e de conhecimento. A *Web 2.0* atua como um tipo de *software* social e oferece diversas ferramentas digitais, como *blogs*, *wikis*, *podcasting*, entre outras tecnologias emergentes. Essas ferramentas podem ser transformadoras, já que mudam a forma pela qual as pessoas interagem com a Internet, dando aos navegadores o poder de publicar. É importante ressaltar que o rótulo 2.0 é muito menos importante do que os conceitos, os projetos e as práticas que essa geração compreende. Apesar de novos aplicativos terem surgido da geração *Web 1.0* para a geração *Web 2.0*, é o modo como esses aplicativos são utilizados que determina a geração.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) anteviram que com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas teriam acesso às tecnologias digitais e que devido às exigências do mundo acadêmico e mercadológico haveria demanda mais frequente do domínio do uso de redes de informação.



Delich; Kelly e McIntosh (2008 *apud* SOUZA, 2011) propõem que a utilização dos aplicativos da Web 2.0 seguindo objetivos instrucionais pode provocar maior sucesso na implementação da tecnologia para o processo de aprendizagem e propõe uma lista de ações tecnológicas educacionais que apresentamos sucintamente abaixo:

- *Digital storytelling*: publicação de histórias na Web por meio de utilização de câmeras digitais e programas de edição de filmes.
- Reuniões on-line: utilização de ferramentas para conferências síncronas.
- Comunidades de prática: criação de grupos que possuem interesses afins.
- *Broadcasting* pessoal: utilização de ferramentas para publicação pessoal como *blogs*, *vlogs*, *podcasts* e *vodcasts*.
- *Wikis*: utilização de ferramenta para edição colaborativa de conteúdo.
- Jogos educativos e mundos virtuais: adoção de ferramentas de jogos síncronos para o processo de ensino e aprendizagem.
- Educação estendida: mescla de ensino presencial e ensino a distância.
- Busca inteligente: utilização de mecanismos de busca como auxílio para mais informação atualizada e organização no processo de ensino e aprendizagem.
- *Webcam* e vídeos de celulares: adoção de recursos áudio-visuais para comunicação e entretenimento.
- *Mashups*: *sites* ou aplicativos que combinam conteúdo de mais de uma fonte para experiência integradora.
- Computação social: uso de ferramentas tecnológicas como *wikis*, *blogs* e *podcasts* para criação de conteúdo.
- Socialização de arquivos entre pares: rede que permite que arquivos sejam socializados diretamente sem a necessidade de utilização de um servidor, como *MSN* e *Skype*.
- Aprendizagem móvel: utilização de celulares, *iPods*, dentre outras nanotecnologias, no processo de ensino e aprendizagem.
- Ambientes e dispositivos customizados: utilização de aplicativos que se adaptam automaticamente à situação, como PDA (assistente digital pessoal).
- Realidade ampliada: ambiente híbrido, mescla de elementos físicos e virtuais adicionados por computação, tanto visuais (3D) como multisensoriais.
- *Smart mob* – revolução social que combina comunicação móvel, computação extensiva, redes sem fio e ações coletivas.

Todas essas possibilidades devem ser estudadas e acompanhadas para que seu uso seja produtivo e, principalmente, responsável e consciente, por meio de um viés educacional. Para isso, pesquisas devem ser continuamente feitas ampliando nosso conhecimento sobre as tecnologias para aproveitar seu potencial e fazer um uso benéfico dos recursos.

Essas ferramentas têm sido fundamentais, no ensino de línguas, por permitir colocar o aprendiz em contato com novas formas de linguagem e novas formas de uso da linguagem. Entretanto, não é suficiente saber fazer uso dessas ferramentas. É necessário, principalmente, desenvolver o senso crítico e reflexivo a partir delas. E nesse aspecto, é fundamental a orientação do professor.

## Nossas Experiências

Os multiletramentos necessários na era digital exigem a combinação de múltiplas habilidades, conhecimentos multiculturais, comportamentos específicos aos diferentes contextos como requisito essencial para as práticas sociais.

Existem inúmeras ferramentas da web 2.0 que podem ser utilizadas para práticas sociais de linguagem. Seleccionamos as que já utilizamos com nossos alunos dos mais diferentes níveis de ensino. O objetivo do uso dessas ferramentas era oferecer condições de produção de textos multimodais para que nossos alunos tivessem a oportunidade de desenvolver suas habilidades discursivas.

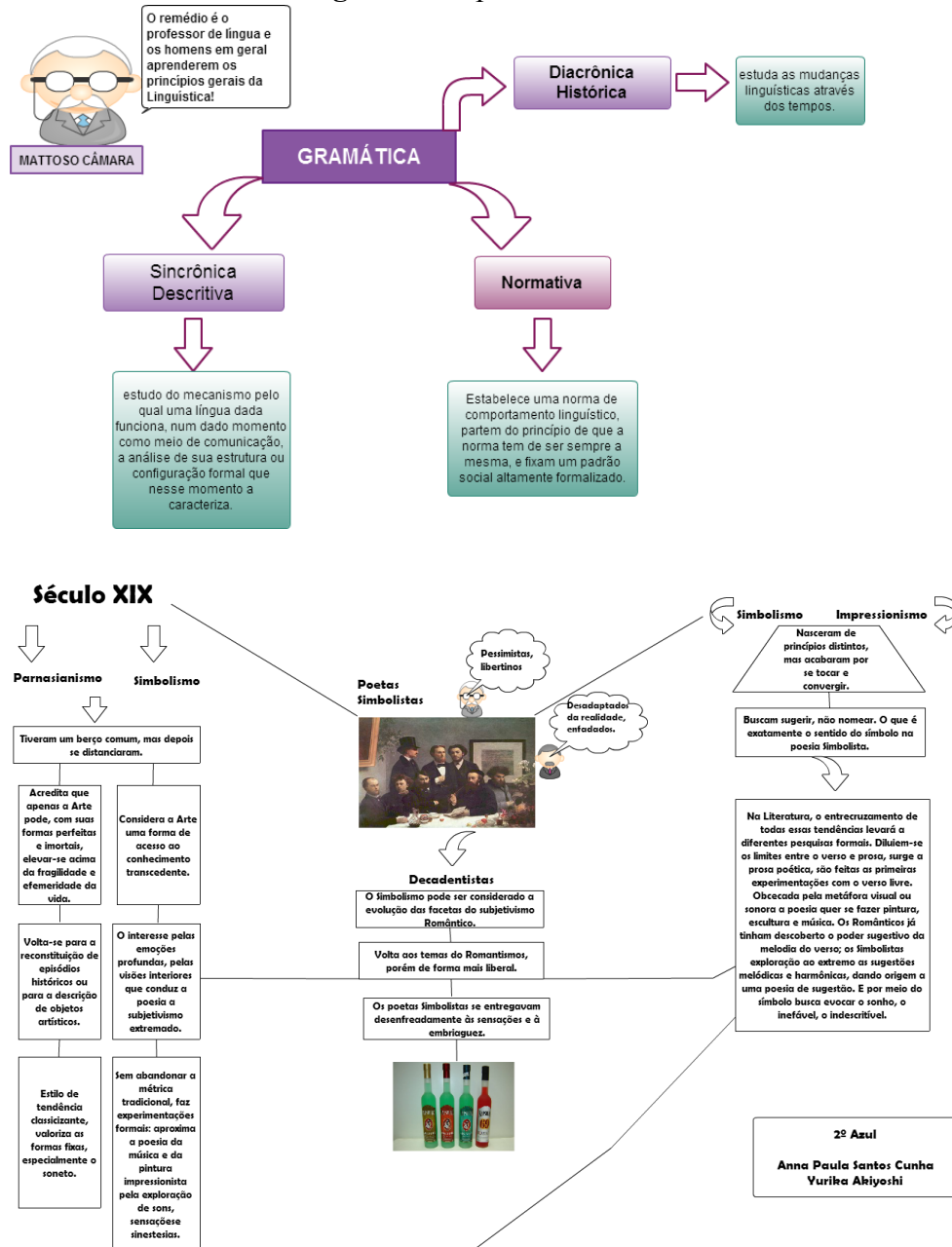
Uma ferramenta de produção textual que trabalha com a síntese, com conceitos chave, utilizada por nós foi o mapa conceitual. Os mapas conceituais surgiram na década de 1970, quando houve um deslocamento do foco dos estudos educacionais do comportamento observável para os processos cognitivos. Foram desenvolvidos originalmente por Novak (2000) e pelos membros de seu grupo de pesquisa, como projeção prática da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Novak, ressalta que

[o] mapa conceitual é uma ferramenta de representação do conhecimento, sendo um suporte para o trabalho em diferentes campos do conhecimento, tendo como principal objetivo facilitar a aprendizagem, já que são diagramas que organizam conceitos ou ideias de um saber de forma hierárquica e as relações entre esses conceitos (NOVAK, 2000, p. 32).

Desenvolvemos em nossas aulas atividades de construção de mapas conceituais com alunos de Ensino Médio e Superior, nas disciplinas de Literatura Brasileira, no primeiro caso e Sintaxe, no segundo, o que evidencia que esta estratégia de ensino se aplica a qualquer nível de ensino e conteúdo.

Para o desenvolvimento dos mapas, apresentamos aos alunos ferramentas de desenvolvimento *on-line* disponíveis gratuitamente. A ferramenta elencada pelos alunos foi a [Cacoo.com](http://Cacoo.com), devido à sua acessibilidade e multimodalidade de linguagens. Em ambas as disciplinas, o objetivo era a síntese de conteúdos teóricos no sentido de serem mais facilmente apreendidos pelos alunos. Nessa atividade, os alunos tinham a oportunidade de usar multimodalidades de linguagem, já que a ferramenta possibilita opções de inserção de texto escrito, imagem e som. Além das habilidades cognitivas de síntese e conhecimentos dos protocolos da escrita, conhecimentos de ordem tecnológica seriam demandados dos alunos, por isso múltiplos letramentos seriam desenvolvidos. Na figura a seguir apresentamos alguns exemplares produzidos pelos alunos do curso de Letras e do terceiro ano do ensino médio.

Figura 1: Mapas conceituais

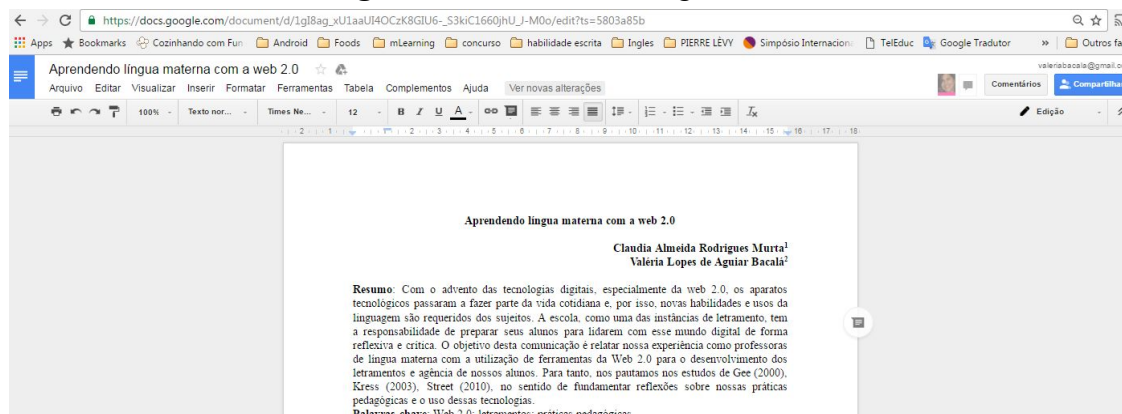


Fonte: Grupos fechados do Facebook, 2016.

Outra ferramenta naturalizada em nossas práticas docentes é o *Google docs* para a produção colaborativa de textos, inclusive essa ferramenta foi utilizada para a produção deste trabalho. A co-produção textual é um exercício de negociação de sentidos importante no desenvolvimento dos letramentos. No processo de produção compartilhada dois ou mais sujeitos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento compartilhado que antes nenhum deles possuía previamente ou teriam condições de obter por conta própria (ALLEN et al, 1997) criando um significado compartilhado sobre um determinado processo, produto ou evento. No trabalho em grupo, em um mesmo projeto, os alunos podem produzir melhores resultados do que se atuassem de forma independente. A escrita colaborativa ainda relaciona-se às novas dinâmicas de práticas socioculturais que se desenvolvem, se consolidam e suscitam um ambiente que promove novas práticas de

colaboração construídas na interação entre sujeitos; ela possibilita que sejamos (re)conhecidos pelo(s) outro(s) por meio da leitura do que escrevemos, buscando, na informação de outro(s), construir um conhecimento que passa a estar disponibilizado para todos. É um empreendimento ativo e social de forças inter-relacionadas. Baseada na socialização e confiança, identidade e coesão de grupo, motivação e envolvimento na participação ativa. Na figura a seguir mostramos a interface da ferramenta.

**Figura 2:** Interface do Google docs



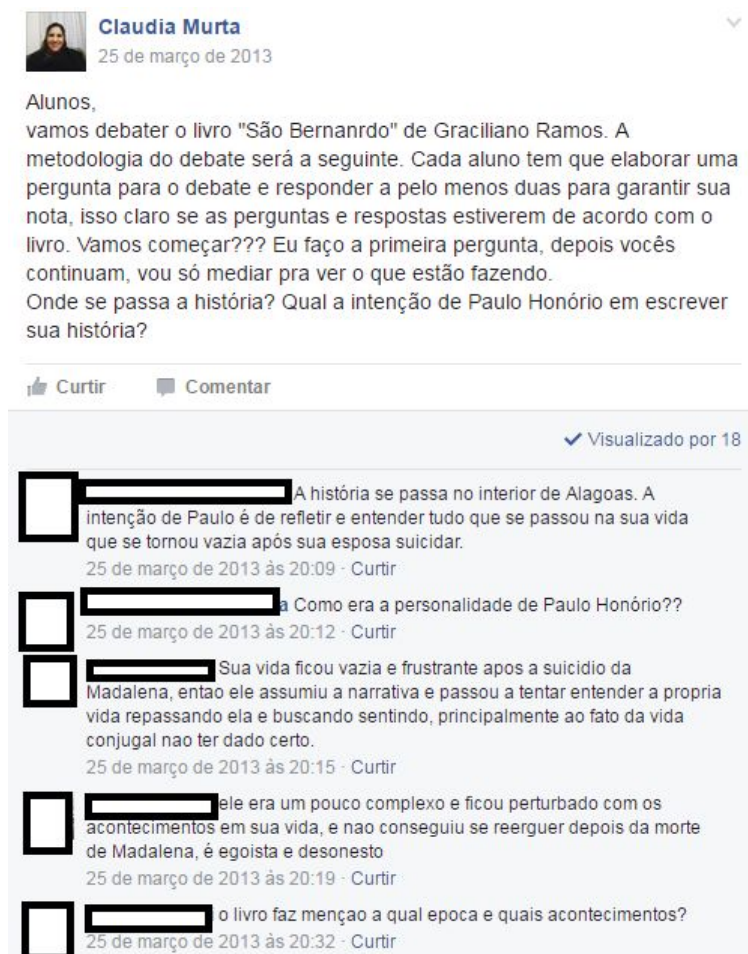
Fonte: Google docs próprio, 2016.

A outra ferramenta da web 2.0 que queremos destacar é o *site* de rede social Facebook. Dentre as redes sociais existentes atualmente, o *Facebook* é a mais popular, especialmente entre os jovens. O *Facebook* tem sido também utilizado pelos alunos como espaço para o desenvolvimento de trabalhos extraclasse, grupos de estudos e outras atividades, como nos mostra Green e Bailey (2010). A preferência dos jovens de hoje em eleger o Facebook como espaço social para compartilhamento de recursos e discussões voltadas para matérias escolares nos chamou a atenção e por isso decidimos usar o *site* como espaço de interação para ampliação de nosso contato. Se por um lado as preferências dos alunos em interagir em ambientes digitais parecem ser confirmadas em pesquisas, por outro, as redes sociais ainda são pouco usadas por docentes no contexto educacional como demonstra Teclehaimanot e Hickman (2011).

Hoje, entretanto, vemos que esse espaço vem sendo usado cada dia mais pelos professores para mediar a aprendizagem dos mais diferentes conteúdos. Neste caso, uma das autoras deste trabalho criou grupos fechados para interagir com seus alunos do ensino médio. A utilização *Facebook* nasceu da necessidade de ampliação do tempo de interação entre os alunos e o professor e ainda em proporcionar um ambiente virtual de aprendizagem, no qual pudessem ser veiculadas as produções e reflexões dos alunos acerca da Literatura Brasileira. Essa necessidade é justificada devido ao conteúdo extenso e o número reduzido de carga horária na grade curricular do EM, 2 h/a semanais, da disciplina de Literatura Brasileira.

Nesse espaço tivemos a oportunidade de desenvolver discussões acerca das leituras literárias, compartilhar recursos, veicular trabalhos da turma, mesmo de outras disciplinas, comunicar e interagir de forma rápida, fazer pesquisas de opinião – enquetes, etc. Na figura a seguir mostramos interações entre a professora e alunos no Facebook.

**Figura 3:** Interação no Facebook entre professora e alunos



Fonte: Grupo fechado do Facebook, 2016.

## Conclusão

A escola deve estar aberta para as novas modalidades de aprendizagem, que podem propiciar o desenvolvimento dos letramentos e agência dos alunos, à medida que mais artefatos culturais são disponibilizados. A condição de letrado digital é hoje uma premissa de integração social, especialmente no mundo do trabalho, e a promoção dos letramentos deve ser mais uma das tarefas da escola. A escola contemporânea não pode ficar alheia ao desenvolvimento proporcionado pelas tecnologias de mediação e comunicação, ela deve incorporar as tecnologias digitais em suas metodologias de ensino de forma crítica e consciente, desenvolvendo a autonomia dos alunos, estendendo sua atuação para além de seus muros, adentrando no ciberespaço, propiciando aos alunos um ambiente de aprendizagem integrado às práticas sociais.

## Referências

ALZAMORA, Geane. Fluxos de informação no ciberespaço – conexões emergentes. *Galáxia* – Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica, Cultura. São Paulo, n. 13, 2007.

BARROS, M. G. . As Habilidades de Leitura: Muito Além de uma Simples Decodificação. *Psicopedagogia Online*, Portal Psicopedagogia Online, v. 1, p. 1-11, 2005.

BAYNHAM, Mike; PRINSLOO, Mastin. Introduction: The future of literacy studies. In: *The future of literacy studies*. Palgrave Macmillan UK, 2009. p. 1-20.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. ISSN 1678-460X, v. 25, n. 1, 2009.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Belo Horizonte, 2009.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. PCN/Língua Portuguesa–3º e 4º ciclos. Brasília, MEC/sef, 1998.

GEE, J. P. New literacy studies. In: \_\_\_\_\_. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge. 2000.

GREEN, T.; BAILEY, B. Academic uses of Facebook: Endless Possibilities or Endless Perils. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*. Bloomington, Indiana, v. 54, n. 3, p. 20-22, junho de 2010.

HERRING, Discourse 2.0: language and new media. In: TANNEN, Deborah; TRESTER, Anna Marie (Ed.). *Discourse 2.0: language and new media*. Georgetown University Press, 2013.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. A new literacies sampler. Peter Lang, 2007. KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge, 2003.

NOVAK, Joseph D. *Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. Lisboa: Plátano Universitária, 2000.

O'REILLY, Tim. *Web 2.0: compact definition*. 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147.

\_\_\_\_\_. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. (Org). *Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: UESB, 2009, p. 151-161.

STREET, B. Academic Literacies approaches to Genre. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361. 2010.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOUZA, S. V. V. *Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade*. 2011. 256f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

TECLEHAIMANOT, Berhane; HICKMAN, Torey. Student-teacher interaction on Facebook: What students find appropriate. *TechTrends*, v. 55, n. 3, p. 19-30, 2011.

## ARGUMENTAÇÃO E SUBJETIVIDADE: A ESCRITA ESCOLAR NA REDAÇÃO DO ENEM

Luana Aparecida Matos Leal Fernandes\*  
Carmen Lúcia Hernandes Agustini\*\*

**Resumo:** Na instituição escolar, os gêneros textuais deixam de ser meios de estabelecimento de relações discursivas e passam a ser objeto de estudo e de ensino. Porém, a institucionalização de um gênero não pode limitar a natureza da escrita, já que essa deve funcionar na instância enunciativa como uma experiência de linguagem única. Nesse sentido, entendemos ser necessária uma discussão a respeito da escrita em sala de aula, uma vez que, independentemente da sequência tipológica explorada, a produção textual não pode expurgar a subjetivação pela linguagem. Considerando a importância dessas reflexões, analisamos uma produção de texto dissertativo-argumentativo de aluno da 3ª série do ensino médio e observamos que a tentativa de seguir modelos e estratégias provoca um esvaziamento na escrita; expurga a subjetividade e a criatividade, e os textos tornam-se repetitivos e presos aos fatos apresentados nos textos motivadores, o que revela, também, que se trata de leitores de superfície que, por não lerem de modo relacional, não constituem um repertório, que lhes permitiria uma boa argumentação. A partir dessas primeiras análises, pretendemos lançar um olhar mais atento ao ensino de escrita em Língua Portuguesa na escola, especialmente em relação à produção do gênero redação dissertativo-argumentativa, nos moldes cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

**Palavras-Chave:** Escrita; Argumentação; Subjetividade; Redação escolar; ENEM.

**Abstract:** In a school, the genres are no longer means of establishing discursive relations and become the object of study and teaching. However, the institutionalization of a gender can not limit the nature of writing, since this should work on enunciation instance as a single language experience. In this sense, we understand the need for a discussion about the writing in the classroom, since, regardless of the exploited typological sequence, textual production cannot expunge the subjectivity by language. Considering the importance of these reflections, we analyze a production dissertative-argumentative texts of 3rd year of high school students and we observed that the attempt to follow models and strategies causes a drain in writing; purges subjectivity and creativity, and the texts become repetitive and stuck to the facts presented in motivating texts, which also reveals that these surface readers, for not read relationally, they do not constitute a repertoire that would allow them a good argument. From these first analyzes, we plan to launch a closer look at teaching writing in Portuguese at school, especially in relation to the production of gender-argumentative argumentative writing, the lines charged at the National High School Exam - ENEM.

**Keywords:** Writing; argumentation; Subjectivity; school writing; ENEM.

---

\* Doutoranda em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG/ Salinas. E-mail: luamatosleal@gmail.com

\*\* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E-mail: agustini@ileel.ufu.br



## 1 Considerações iniciais:

Ao considerarmos o cenário da produção escrita nas escolas, seja nas produções de gêneros textuais variados em sala de aula ou nas redações dissertativo-argumentativas, cobradas em vestibulares, concursos e, principalmente, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o que verificamos é um grande número de alunos que não apresentam o domínio das competências, previamente estipuladas e disponibilizadas aos alunos que farão o exame<sup>1</sup>. Nesse caso, é importante pensarmos no fato de que a escrita desses alunos está sendo orientada para um fim determinado, qual seja a correção, seguindo critérios pré-estabelecidos, e isso faz com que o trabalho em sala de aula preze por um modelo de ensino de escrita, a partir de um trabalho com estratégias.

Nesse sentido, entendemos ser necessária uma discussão a respeito da escrita em sala de aula, uma vez que, independentemente da sequência tipológica explorada, a produção textual não pode expurgar a capacidade de expressão e subjetivação pela linguagem, já que o “gênero não é um receituário ou uma “camisa de força” à qual o aluno deva se adequar” (AGUSTINI e BORGES, 2014, p. 101). Por isso, ao analisar os textos produzidos pelos alunos, mais que fazer uma correção linguística, é necessário pensar sobre como esse aluno se inscreve no processo de escrita.

Considerando a importância dessa reflexão, analisamos, de antemão, produções de textos de alunos da 3ª série do ensino médio de uma instituição pública federal de ensino técnico e tecnológico de Minas Gerais, obtidas nas aulas de Redação, que fazem parte da grade curricular dos alunos, além de redações produzidas em um curso de produção de textos, oferecido pelo Centro de Línguas, da referida instituição, como preparação para a prova de redação do ENEM, no ano letivo de 2015.

O que nos chama atenção, nessa primeira análise das redações produzidas, é o fato de os alunos não se questionarem sobre a quantidade de informação a ser introduzida ou repetida nos textos que produzem e, ainda, não se atentarem à qualidade argumentativa dessas informações, já que usam argumentos circulares e baseados no senso comum. Em decorrência disso, ora detêm-se explicando termos já conhecidos, ora elaborando ideias mais do que o necessário, ora repetindo pontos de vista mais que deveriam. Essa escrita sugere que tais

---

<sup>1</sup> Trata-se das Competências a serem avaliadas na redação do ENEM, disponíveis em: BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Redação no ENEM 2016**. Cartilha do Participante, Brasília, 2016.

alunos organizam argumentos que não provêm de suas experiências e demonstram que não há uma planificação<sup>2</sup> de sua escrita.

Pensamos que esses textos analisados dizem muito sobre a capacidade de expressão por meio da escrita, materializada nos textos produzidos por esses alunos, mas mostram também um aspecto importante sobre a formação recebida pelos discentes, especialmente nas aulas de Redação, já que, muitas vezes, o aluno tenta seguir aquilo que é apresentado pelo professor como estratégia de escrita argumentativa. Nos casos analisados, essa tentativa de seguir modelos e estratégias provoca um esvaziamento na escrita; expurga a subjetividade e a criatividade, e os textos tornam-se repetitivos e presos aos fatos apresentados nos textos motivadores, o que revela, também, que se trata de leitores de superfície que, por não lerem de modo relacional, não constituem um repertório que lhes permitiria uma boa argumentação.

Sendo assim, a nossa proposta considera que a redação dissertativo-argumentativa produzida pelos alunos do ensino médio é uma experiência de linguagem que revela uma experiência humana, especialmente pelo seu gênero argumentativo. Por isso, pretendemos lançar um olhar mais atento ao ensino de escrita em Língua Portuguesa na escola, especialmente em relação à produção do gênero redação dissertativo-argumentativa, usado como um critério de avaliação escolar e de seleção.

## **2 Considerações sobre escrita escolar no Ensino Médio**

No Ensino Médio, o domínio da Língua Portuguesa e das habilidades de escrita é considerado fundamental e, por esse motivo, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) destacam que esse ensino não pode focar a língua divorciada do contexto social vivido pelo aluno, já que “sendo ela dialógica como princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar” (PCNEM, 2000, p. 17).

Nesse sentido, em se tratando da produção textual escrita na escola, é necessário considerá-la também como uma forma de materialização linguística, que permite ao homem se relacionar com o seu contexto social e confrontar pontos de vista, ampliando o potencial crítico, por meio da linguagem. Ainda sobre a produção escrita na escola, os PCN+<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> O conceito de planificação aqui mobilizado compreende dois aspectos importantes do processo de escrita: (1) planificação no sentido de elaborar um plano organizacional do texto e (2) planificação no sentido de produzir um efeito de linearização do escrito, produzindo um *continuum* do fluxo de argumentos.

<sup>3</sup> PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

complementam essa discussão e afirmam que “muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua” (PCN+, s/d, p. 58). Nesse sentido, compreendemos que os documentos oficiais sobre o ensino de escrita no Ensino Médio enfatizam que a escrita no Ensino Médio pode e deve possibilitar que os falantes de uma língua produzam textos, de acordo com certas intenções, dentro de determinadas condições.

Seguindo a proposta dos PCNEM, o trabalho com a escrita no Ensino Médio acaba por focar o ensino e a produção de gêneros textuais. Seja nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas matrizes de referência dos documentos que organizam o currículo escolar e nos próprios livros didáticos, quando se trata de “produção textual”, o que verificamos é uma perspectiva de escrita utilitária, em decorrência da abordagem de língua como língua em ação, língua em uso, como interação e atuação social. Assim, simulando uma experiência de linguagem, o ensino de escrita concentra-se no ensino de gêneros textuais, considerando a necessidade de escrever para atender a um fim, em conformidade ao contexto sociocomunicativo.

É nessa perspectiva que, considerando a divisão tipológica tradicional de produção de textos, as aulas de Língua Portuguesa/Redação, na terceira série do ensino médio, priorizam o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, mais especificamente, a redação escolar.

A respeito da caracterização da redação escolar como um gênero, Koch (2003) pontua que há, na escola, dois grupos de gêneros escolares. Para essa distinção, Koch faz referência aos estudos de Rojo (1998) e apresenta os *gêneros escolares 1*, como sendo aqueles que funcionam como instrumentos de comunicação na escola e os *gêneros escolares 2* ou *gêneros escolarizados*, que são objetos de ensino e aprendizagem, gêneros transpostos para a sala de aula. É nesse contexto, ainda segundo Koch (2003), que se encaixa a redação escolar (ou dissertação) “protótipo por excelência” dos gêneros escolarizados, “visto que é feito para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade e não existe, evidentemente, fora da escola” (KOCH, 2003, p. 59).

A produção da redação escolar clássica segue algumas condições de realização: a partir de um tema, discutido ou sugerido, os alunos devem escrever de acordo com um modelo prévio, seguindo uma estrutura composicional e um estilo de linguagem adequado à tipologia. Esse processo de escrita tem um propósito legítimo, qual seja a correção pelo professor, o que gera uma relação ritualizada entre professor e aluno. Nesse sentido, a redação escolar torna-se um gênero que só funciona na escola, para cumprir objetivos pedagógicos.

## 2.1 A redação escolar modelo ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da Educação Básica. Em 2004, o resultado do exame passou a ser utilizado como um dos critérios de seleção dos alunos que concorriam às bolsas do Programa Universidade para Todos – PROUNI. A partir de 2009, o exame passou a ser utilizado também como mecanismo para ingresso no ensino superior, seja combinado com os processos seletivos próprios das instituições ou como fase única de seleção, por meio do SISU – Sistema de Seleção Unificada<sup>4</sup>.

A prova do ENEM é constituída por questões de múltipla escolha, nas áreas Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, além da prova de redação, que recebe uma maior atenção dos candidatos, uma vez que a nota recebida tem um peso maior na média final do exame.

A redação do ENEM exige do candidato a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” desenvolvidas durante os anos de escolaridade: 1) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; 2) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; 3) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASIL, 2016).

Nessa redação, o candidato deve defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes, estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual, além de elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. O texto deve ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2016).

Todas essas determinações e orientações para escrita do texto dissertativo-argumentativo na prova de redação do ENEM acabam por influenciar as aulas de Língua

---

<sup>4</sup> Dados do Guia do Certificador ENEM/2015 – Seção 1: “Contextualização do ENEM”.

Portuguesa/Redação, especialmente, na terceira série do Ensino Médio, já que o objetivo da disciplina passa a ser a preparação para a referida prova. Dessa forma, o processo de escrita passa a ser baseado em técnicas e modelos que atendam às competências às quais serão avaliadas.

Dentre os aspectos avaliados na produção escrita do ENEM, ganha destaque a construção da argumentação, uma vez que um texto dissertativo-argumentativo pode ser caracterizado como aquele no qual o autor propõe uma tese e a justifica por meio de argumentos. Assim, pensa-se que escrevendo este tipo de texto alguém pode mostrar melhor sua formação, seus conhecimentos sobre um tema socialmente relevante, ou seja, espera-se que o estudante saiba argumentar.

## **2.2 A argumentação na redação do ENEM**

Na prova de redação do ENEM, a capacidade de desenvolver um texto bem argumentado é avaliada a partir de dois aspectos estreitamente relacionados: um estrutural relativo ao aspecto composicional do texto dissertativo-argumentativo, cobrado na Competência II; outro configuracional, cobrado na Competência III, que envolve a escolha, análise e seleção dos argumentos. Além disso, ainda será avaliada na competência IV a organização dos argumentos, por meio do uso adequado dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Considerando que a nota atribuída à redação do ENEM será calculada a partir da análise das cinco competências, sendo, cada uma, avaliada em até 200 pontos, vemos que os aspectos que envolvem a argumentação acabam por terem um peso maior para que se atinja a nota máxima de 1000 pontos. É a partir dessa perspectiva que consideramos importante lançar um olhar mais atento para esse aspecto e pensar na sua relação com todo o processo de escrita. No recorte proposto para este trabalho, optamos por refletir sobre a noção de argumentação presente nas competências II e III, que envolvem o aspecto estrutural e as estratégias de seleção e escolha de argumentos, respectivamente.

Na competência II, a noção de argumentação está relacionada à estrutura clássica de texto dissertativo-argumentativo que consiste em introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo a introdução, parte do texto que apresenta a proposição, a tese a ser desenvolvida; o desenvolvimento o qual consiste na “argumentação”, no desenrolar da ideia central apresentada, e a conclusão, parte final da produção escrita, na qual se reafirma o ponto de vista.

Essa caracterização do processo de construção da argumentação envolve uma escrita que se limita ao uso de estratégias argumentativas capazes de expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados, sem fugir da estrutura previamente estabelecida. Segundo a Cartilha do Participante, para a avaliação dessa competência, o aluno deve desenvolver o tema por meio de *argumentação consistente*, a partir de um *repertório sociocultural produtivo*, e apresentar *excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo* (BRASIL, 2016, grifos nossos). Nesse sentido, a noção de argumentação está relacionada à noção de treino, a partir de uma escrita institucionalizada de um gênero específico.

Em relação à avaliação da competência III, a Cartilha do Participante traz a seguinte orientação para o candidato: “apresentar *informações, fatos e opiniões* relacionados ao tema proposto, de forma *consistente e organizada*, configurando *autoria*, em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2016, grifos nossos). Esses argumentos devem se apoiar em conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e interacionais, bem como em convenções sociais, que vão ancorar os raciocínios que estiverem sendo elaborados.

Vemos, assim, que a argumentação na escrita da redação do ENEM está relacionada a uma noção de argumentatividade inscrita na língua. Dessa forma, o uso de operadores argumentativos, recursos textuais e estilísticos e de seleção e organização de dados tornam-se necessários para explicitar os argumentos que o autor/candidato considerar consistentes. Nesse sentido, esse tipo de argumentação está relacionado ao que Ducrot desenvolveu como Teoria da Argumentação na Língua, a partir, no entanto, da leitura realizada por teóricos da Linguística Textual.

### **3 A escrita sob um viés enunciativo: escrita e subjetividade**

Somos sujeito na e pela linguagem e, por meio dela, relacionamo-nos com o(s) outro(s) e com o mundo. Ela é constitutiva do homem e de suas relações em sociedade. Nessa perspectiva, a produção escrita constitui-se como uma experiência de linguagem atualizada a cada ato de escrita e, por isso, sempre única e irrepitível. Essa unicidade e irrepitibilidade não podem ser compreendidas como o sempre novo-inusitado, pois há, por via do linguístico e do semantismo social, uma reiteração no processo, que assegura certa regularidade e repetibilidade. Assim, na diferença, há certa repetição, iteração. Eis seu funcionamento paradoxal. Debruçamo-nos, aqui, sobre os pressupostos de Émile Benveniste a respeito do funcionamento da linguagem para pensarmos o processo de escrita no espaço escolar.

Em *O aparelho formal da enunciação* (1970), Benveniste propõe um quadro formal, que se desenha pelo processo de enunciação, e é marcado por uma relação discursiva entre os parceiros, o que configura a estrutura do *diálogo*, já que instaura duas figuras: “uma, origem, a outra, fim da enunciação” (BENVENISTE, [1970] 2006, p. 87). Essas duas figuras são constitutivas da enunciação, porém, não necessariamente, dividem o mesmo espaço e tempo, pois ao considerarmos que a categoria de tempo se renova a cada discurso produzido, o locutor, na presente enunciação, apropria-se da língua, ou seja, torna-a apta a um uso específico, e, assim, projeta um alocutário, que poderá produzir uma outra enunciação de retorno. Portanto, “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, [1970] 2006, p. 84). Nesse sentido, Benveniste destaca a subjetividade e a intersubjetividade como constitutivas da língua e da relação discursiva.

A partir desse ponto, o texto de Benveniste ([1970] 2006) instaura uma discussão sobre a enunciação falada e a enunciação escrita. Para o autor,

muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da ‘oralidade’. Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem [...] (BENVENISTE ([1970] 2006, p. 90).

Nessa perspectiva com a qual Benveniste encerra o seu texto, entendemos que a existência da enunciação escrita, assim como a enunciação oral, pressupõe uma relação dialógica, uma vez que, ao se enunciar pela escrita, o locutor também implanta a possibilidade de uma enunciação de retorno, mesmo que o alocutário pretendido não esteja presente no momento de enunciação. Isso faz com que haja uma criação desejada e/ou imaginada de um leitor.

Numa comparação entre enunciação falada e enunciação escrita, retornamos à descrição de Benveniste sobre o processo de referência na enunciação, caracterizada como “um pouco abstrata” (BENVENISTE [1970] 2006, p. 84) e transferimos essa análise para a enunciação escrita. Nesse caso, a escrita, não mais relacionada com o som, mas com o grafo e a visão, torna-se imaterial/abstrata, o que permite que ela seja abordada como um lugar de enunciação com características próprias.

Nesse sentido, consideramos que a escrita implica também um processo de subjetividade e intersubjetividade, uma vez que na enunciação escrita aquele que se enuncia

está ausente, mas, ao se subjetivar *na* e *pela* escrita, projeta um leitor, que no momento de leitura, constituirá uma nova enunciação, fazendo a escrita re-viver em sentido.

#### **4 Mo(vi)mento de análise**

A enunciação suscita uma outra enunciação; é um processo de apropriação do aparelho formal da língua que faz com que o locutor enuncie sua posição e, ao mesmo tempo, implante um alocutário. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 84). Pelo viés enunciativo, na escrita esse processo também é acirrado, já que é necessário o estabelecimento de uma relação discursiva entre escritor e leitor. Nesse sentido, nas redações dissertativo-argumentativas do ENEM, o escritor/candidato projeta um leitor para o seu texto, o corretor da redação, e procura, a partir das orientações e estratégias trabalhadas nas aulas de Redação, atingir as expectativas desse leitor projetado em relação às instruções e ao tema propostos, de acordo com as competências a serem avaliadas.

Para analisar esse processo de escrita, a partir da reflexão que propusemos neste trabalho, apresentamos uma redação produzida por um aluno da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública federal, durante um curso de preparação para a prova de redação do ENEM 2015<sup>5</sup>.

O texto que trazemos para essa análise resultou de uma sequência de três aulas dentro do curso, nas quais o professor trabalhou a estrutura clássica da redação dissertativo-argumentativa: introdução, desenvolvimento e conclusão, considerando, mais especificamente, a estrutura da redação do ENEM, ou seja, a partir das cinco competências que são avaliadas na correção do texto. A produção do texto resultou de três fases distintas. Em cada aula, “cada parte” do texto foi detalhadamente estudada, considerando as estratégias de produção e os objetivos a serem alcançados. Para cada momento de produção, um texto motivador foi apresentado e discutido, e a correção do texto produzido pelo aluno foi realizada pelo professor durante a aula. Na última etapa dessa sequência, foi apresentada a proposta final de redação sobre o tema: *A juventude do século XXI: desafios e perspectivas de uma geração*<sup>6</sup>. Vejamos a produção:

---

<sup>5</sup> As redações produzidas no referido curso fazem parte de um banco de dados que está sendo formado para a pesquisa. Vale dizer também que, como o curso é preparatório, o treino faz-se uma constante.

<sup>6</sup> Os textos motivadores explorados em cada fase de produção e a proposta final de redação estão nos anexos deste trabalho.



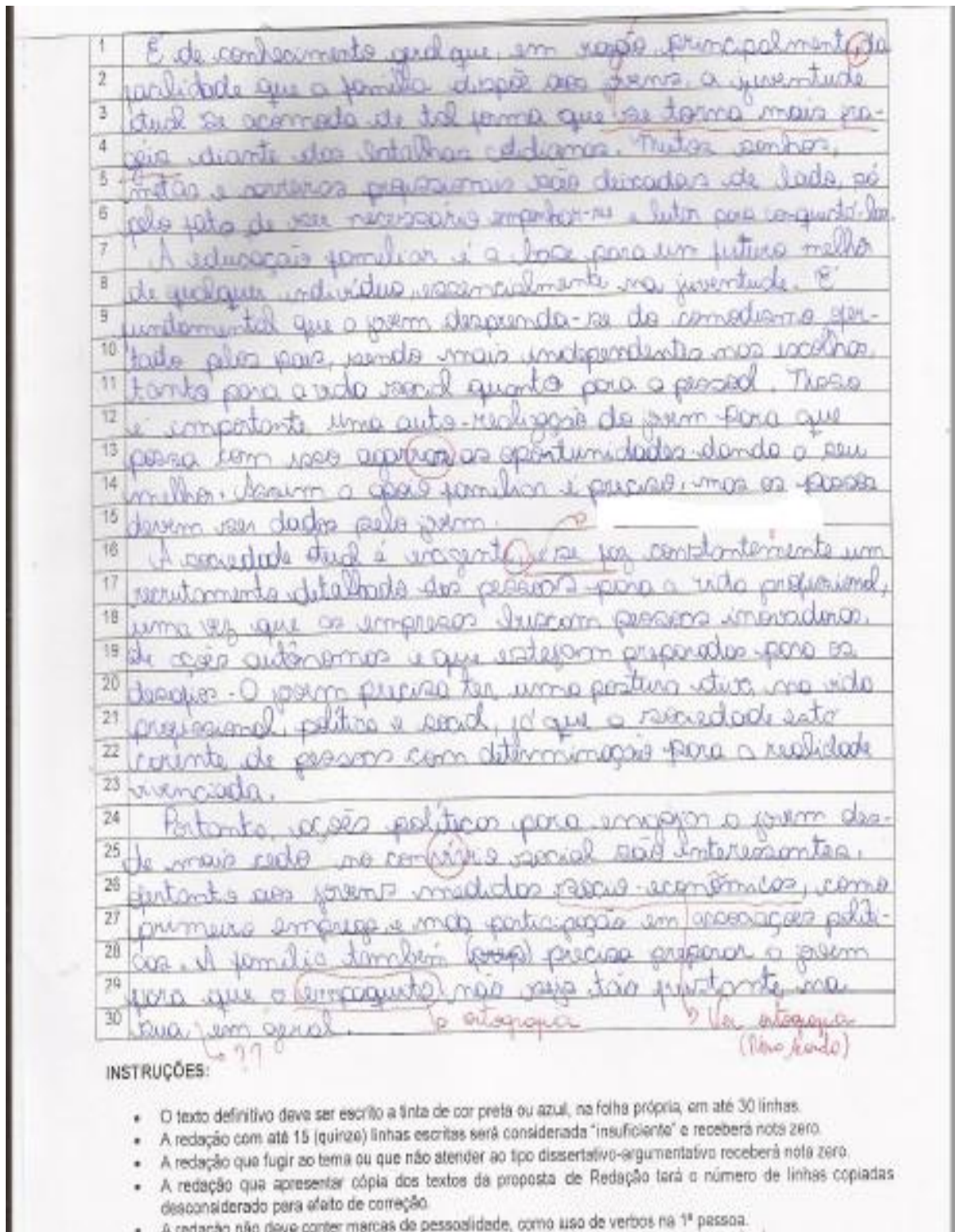


Figura 01: Redação de aluno

Na produção analisada, é possível observarmos que o aluno atende, de forma geral, às exigências relativas às competências cobradas para a correção da prova de redação do

ENEM<sup>7</sup>. O texto apresenta a estrutura própria da tipologia dissertativo-argumentativa requerida pelo ENEM. Há poucos desvios em relação à modalidade escrita da língua, uma boa articulação entre as partes do texto, com poucas inadequações e um repertório diversificado de recursos coesivos. Além disso, visando ao atendimento da competência V, o aluno procura formular, ao final do texto uma proposta de intervenção relacionada ao tema, como forma de possível resolução para o problema discutido.

Considerando as competências II e III, que tratam da construção da argumentação, desde a organização estrutural do texto até a seleção, a escolha e a organização dos argumentos em defesa de um ponto de vista, fazemos as seguintes reflexões que, neste trabalho, apontam para os caminhos de pesquisa o qual pretendemos percorrer.

O aluno faz um recorte do tema proposto e escolhe explorar no seu texto a relação dos jovens com a família, defendendo a tese de que os jovens se tornam mais acomodados e frágeis em decorrência da facilidade ofertada pela família. O que nos chama atenção nesse posicionamento é que ele coincide com o que é apresentado no primeiro texto motivador discutido no curso. Ainda na introdução, o aluno destaca o comodismo dos jovens em relação ao campo profissional, o que também pode ser verificado no primeiro texto motivador.

A discussão apresentada pelo aluno nos parágrafos seguintes ocorre, como podemos observar no texto, de forma superficial e circular. Percebemos que a seleção de argumentos é orientada pela linha discursiva dos textos motivadores: educação familiar como base e exigência do mercado de trabalho por profissional capacitado. Nesse sentido, perguntamo-nos a respeito da autonomia do aluno na escolha e seleção desses argumentos, o que aqui representa um paradoxo em relação ao conceito de autoria, assumido pelo ENEM.

Para finalizar o texto, conforme já dissemos, o aluno tenta formular uma proposta de intervenção para o problema discutido, a fim de atender à exigência da competência V. Sugere, então, ações políticas para engajamento dos jovens e preparação por parte da família. Aqui, o aluno preocupa-se com a exigência em apresentar a proposta, o que torna o processo de escrita, a nosso ver, engessado. O aluno, mesmo que não saiba ou tenha ideia de como “solucionar” o problema ao qual o texto faz referência, precisa colocar-se como alguém capaz de propor ações detalhadas para esse fim. Para isso, novamente se atém aos textos motivadores e às sugestões provenientes da discussão dos textos durante as aulas.

---

<sup>7</sup> Recortamos para essa análise um exemplo de texto que, de forma geral, atende às exigências da prova de Redação do ENEM e apresenta poucos desvios em relação às competências I, IV e V, com o objetivo de explorarmos mais atentamente as questões relativas à argumentação.

A partir desse recorte e das reflexões que vêm sendo realizadas em relação ao material coletado no referido curso preparatório ao qual fizemos referência, defendemos neste trabalho que a escrita da redação escolar, sob a perspectiva do treino, como ocorre, geralmente, nas escolas de educação básica na terceira série do ensino médio e, mais fortemente, nos cursos preparatórios de redação, resulta em uma produção na qual o autor/escritor/aluno simula uma experiência de linguagem, mediada pela didatização do ensino pelo treino.

## **5 Considerações finais**

Neste texto, trazemos as primeiras leituras e reflexões que norteiam o trabalho de pesquisa pelo qual pretendemos lançar um olhar mais atento ao ensino de escrita em Língua Portuguesa na escola, especialmente em relação à produção do gênero redação dissertativo-argumentativa, nos moldes cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, analisando esse processo por um viés enunciativo. Sendo assim, procuramos problematizar a relação dessa escrita com a noção de subjetividade, a partir dos pressupostos benvenistianos, segundos os quais a linguagem serve para viver.

Mais do que apresentar conclusões, o que nos interessa neste momento é lançar interrogações sobre essa experiência de escrita, que parece, por esse exercício de análise, engessar o escritor, afetando sobremaneira sua relação com uma escrita institucionalizada e subjetiva. Assim, seguimos interrogadas pelas seguintes questões: Qual a relação desse aluno com a escrita? Nesse processo de preparação e de escrita, os alunos estão presos ao modelo e sendo treinados para uma escrita formatada e institucionalizada? Há, de fato, um cumprimento daquilo que se propõe para o ensino de escrita nos PCNs? Como esse processo de preparação impacta na própria formação do leitor/escritor? Está havendo por esse escritor um manejo da língua? Em caso afirmativo, como esse manejo dar-se-ia? A produção de texto cobrada na prova do ENEM seleciona o aluno e, dentre outras ações, pode promovê-lo ao ensino superior. Como ocorre a relação desse aluno com a escrita nesse novo nível de ensino?

## 6 Referências:

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandez; BORGES, Selma Zago da Silva. **A crônica e o viver na e pela linguagem: narrativas escolares sob um olhar enunciativo.** In. Revista da Anpoll. Vol. 1. nº 37, p. 94-119, Florianópolis, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/774/766>. Acesso em 25/08/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Redação no ENEM 2016.** Cartilha do Participante, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em 18/10/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 18/10/2016.

BENVENISTE, Émile. (1970). O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II.** 2.ed. Tradução de Eduardo Guimarães et.al. Campinas: Pontes Editores, 2006.

KOCH, Ingedore. Grunfeld. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

## ANEXOS

### ANEXO “A”: Material usado no curso - Aula 01

#### TIPOS DE INTRODUÇÃO

- 1) **ROTEIRO:** Neste tipo de introdução, é apresentado ao leitor o roteiro de discussão que será seguido durante o desenvolvimento.
- 2) **HIPÓTESE:** Este tipo de introdução traz o ponto de vista a ser defendido, ou seja, a tese que se pretende provar durante o desenvolvimento.
- 3) **HISTÓRICA:** Esta introdução traça um rápido panorama histórico da questão, servindo muitas vezes de contraponto ao presente.
- 4) **COMPARAÇÃO:** Procura-se neste tipo de introdução mostrar como o tema, ou aspectos dele, se assemelham - ou se opõem - a outros.
- 5) **NARRAÇÃO:** Trata-se de contar um pequeno fato de relevância como ponto de partida para a análise do tema.
- 6) **ESTATÍSTICA:** Consiste em se apresentar dados estatísticos relativos à questão a ser tratada.
- 7) **CONTESTAÇÃO:** Contesta uma ideia ou uma citação conhecida.

#### PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO:

O texto abaixo discute a situação de jovens que tendem a se frustrar profissional e emocionalmente na vida adulta porque foram extremamente dependentes dos pais e não desenvolveram autonomia no enfrentamento de problemas naturais da vida. Seguindo a temática desses textos, produza parágrafos de introdução em torno das seguintes perguntas: “Por que a geração atual apresenta tantos jovens que desejam alcançar sonhos com mínimos esforços?”, “Como o jovem de hoje pode mudar sua postura e ser mais independente e mais aguerrido?” Instruções: Você fará 07 tipos de introdução, conforme as técnicas trabalhadas em sala. Não se esqueça de que o texto deve seguir as normas padrão da Língua Portuguesa.

TEXTO: Meu filho, você não merece nada

Eliane Brum\*

Tenho me deparado com jovens que esperam ter no mercado de trabalho uma continuação de suas casas – onde o chefe seria um pai ou uma mãe complacente, que tudo concede. Foram ensinados a pensar que merecem, seja lá o que for que queiram. E quando isso não acontece – porque obviamente não acontece – sentem-se traídos, revoltam-se com a “injustiça” e boa parte se emburra e desiste.

Como esses estreates na vida adulta foram crianças e adolescentes que ganharam tudo, sem ter de lutar por quase nada de relevante, desconhecem que a vida é construção – e para conquistar um espaço no mundo é preciso ralar muito. Com ética e honestidade – e não a cotoveladas ou aos gritos. Como seus pais não conseguiram dizer, é o mundo que anuncia a eles uma nova não lá muito animadora: viver é para os insistentes. (...)

É como se os filhos nascessem e imediatamente os pais já se tornassem devedores. Para estes, frustrar os filhos é sinônimo de fracasso pessoal. Mas é possível uma vida sem frustrações?

Não é importante que os filhos compreendam como parte do processo educativo duas premissas básicas do viver, a frustração e o esforço? Ou a falta e a busca, duas faces de um mesmo movimento? Existe alguém que viva sem se confrontar dia após dia com os limites tanto de sua condição humana como de suas capacidades individuais?

Nossa classe média parece desprezar o esforço. Prefere a genialidade. O valor está no dom, naquilo que já nasce pronto. Dizer que “fulano é esforçado” é quase uma ofensa. Ter de dar duro para conquistar algo parece já vir assinalado com o carimbo de perdedor. Bacana é o cara que não estudou, passou a noite na balada e foi aprovado no vestibular de Medicina. Este atesta a excelência dos genes de seus pais. Esforçar-se é, no máximo, coisa para os filhos da classe C, que ainda precisam assegurar seu lugar no país. (...)

Seria muito bacana que os pais de hoje entendessem que tão importante quanto uma boa escola ou um curso de línguas ou um Ipad é dizer de vez em quando: “Te vira, meu filho. Você sempre poderá contar comigo, mas essa briga é tua”. Assim como sentar para jantar e falar da vida como ela é: “Olha, meu dia foi difícil” ou “Estou com dúvidas, estou com medo, estou confuso” ou “Não sei o que fazer, mas estou tentando descobrir”. Porque fingir que está tudo bem e que tudo pode significa dizer ao seu filho que você não confia nele nem o respeita, já que o trata como um imbecil, incapaz de compreender a matéria.

\*Jornalista, escritora e documentarista. Ganhou mais de 40 prêmios nacionais e internacionais de reportagem.

(Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca, 11/07/2011, adaptado>).

## **ANEXO “B”: Material usado no curso - Aula 02**

### **CONSTRUINDO O DESENVOLVIMENTO DO TEXTO**

#### **A ARGUMENTAÇÃO**

O desenvolvimento da redação corresponde aos parágrafos que vão discorrer sobre as ideias que foram apresentadas para construir a tese no parágrafo de introdução. Essas ideias devem aparecer no primeiro período de cada parágrafo do desenvolvimento: tópico frasal.

Portanto, o tópico-frasal é a ideia principal do parágrafo (é a ideia que resume o parágrafo inteiro em uma ou duas linhas). Depois do tópico-frasal aparecem os argumentos (que irão desenvolver a ideia principal do parágrafo) e, por fim, temos o encerramento (ou "fechamento") do parágrafo (para evitar que o desenvolvimento acabe "do nada", sem ter um "fechamento").

Para construir bons parágrafos de desenvolvimento, é fundamental que sejam apresentados argumentos que justifiquem o ponto de vista defendido. Essa argumentação acontece por meio de diversas estratégias, às quais podemos recorrer na hora de desenvolver as ideias: comparações, referências históricas, causas e consequências, exemplificações, dados estatísticos, citações de autoridades no assunto.

O texto a seguir trata de assuntos relacionados à juventude, tema que está sendo desenvolvido por vocês na proposta de redação. Leia-o atentamente.

#### **O que querem os jovens**

Da família à política, pesquisa com dez mil jovens revela os ideais da geração que vai mandar no Brasil daqui a 20 anos

Suzane Frutuoso. Colaboraram: Renata Cabral e Adriana Prado

A juventude sempre foi vista como uma breve transição para a idade adulta. A ordem era trabalhar cedo, casar logo e constituir família. Os anos 60 romperam com este padrão. Rebeldes, os jovens daquela década lutaram por várias causas, como liberdade política, sexual e igualdade entre os sexos, e criaram um ideal de juventude até hoje cultuado. Vinte anos depois, o espírito de rebeldia mantinha-se vivo, mas as causas eram mais difusas. Hoje, a ditadura é uma lembrança e o conflito de gerações quase desapareceu. O jovem está preocupado em deslanchar na carreira (sem muito stress), valoriza o suporte familiar e sua atuação política é menos partidária e mais social, como a defesa do meio ambiente.

O que passa pela cabeça desta geração foi mapeado por um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A pesquisa, inédita, com dez mil brasileiros de 15 a 29 anos, resultou no livro *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*, da coleção *Educação para Todos*, do Ministério da Educação. É a primeira tese de fôlego no País sobre esta faixa etária, que corresponde a 51 milhões de pessoas e só começou a ser estudada há dez anos. O trabalho traz dados surpreendentes – para os mais velhos – sobre a geração que comandará o Brasil daqui a 20 anos.

Para eles, a aparência é fundamental. Quase 27% dos entrevistados disseram que a maneira de vestir os define. Futilidade? Nada disso. A roupa é uma mensagem. “É uma forma de o jovem marcar seu território e anunciar qual é sua personalidade”, afirma a socióloga Miriam Abramovay, organizadora da obra e pesquisadora da Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana.

[...]Mesmo com violência, educação deficiente e um mercado de trabalho disputado, o jovem acredita que as dificuldades serão superadas”, diz Miriam. “É uma juventude forte, que mantém a esperança. São características fundamentais que fazem a sociedade evoluir.” Ao contrário de gerações passadas, eles encontram confiança e segurança em casa e têm na família sua maior fonte de alegria. É a ela que o estudante carioca Frederico Lacerda, 21 anos, dedica o tempo livre após o estágio, a faculdade, a namorada e os esportes. Ele janta todos os dias com a mãe, a avó e os irmãos. Quando o pai, gerente geral de um hotel em Angra dos Reis (RJ), está no Rio, os filhos até cancelam compromissos. “Eu e meus irmãos fazemos questão disso. O ambiente em nossa casa é tão bom que amigos e namoradas gostam de frequentá-la.”

Outro mito derrubado pela pesquisa é o da alienação política. Há uma eterna – e injusta – comparação entre a juventude de hoje e a dos anos 60. “Uma minoria da classe média participou da luta contra a ditadura. Como foi um momento importante da história, esses jovens são idealizados”, aponta a socióloga Miriam. Quase 50% dos entrevistados no estudo da Unesco admitem que não dão a mínima para um comício, mas isso não significa falta de engajamento. A agenda mudou. A 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude reuniu 2,5 mil jovens em Brasília, no final de abril. Os debates foram dominados por temas como emprego, educação, preservação do meio ambiente, legalização do aborto, discriminação contra negros e homossexuais. “Há uma mobilização enorme por parte da juventude. Eles levantam bandeiras que não estão na pauta de partidos políticos”, afirma a socióloga Mary Garcia Castro, professora da Universidade Católica de Salvador. “São jovens mais sensíveis e tolerantes do que os do passado.”

[...]As bandeiras, hoje, são mais palpáveis. O jovem dá valor à educação – a pesquisa diz que 37,4% dos entrevistados apontaram o bom nível de escolaridade como ferramenta imprescindível para conseguir emprego. Contudo, ele quer currículos mais condizentes com o mundo real. “Eles não pretendem abandonar a reflexão. Mas um mercado de trabalho pouco inclusivo exige conhecimento prático”, diz o professor Alessandro de Leon, reitor da Universidade da Juventude, formadora de gestores em políticas para os jovens.

Na pesquisa, salta aos olhos o pouco acesso dos jovens a bens culturais. Metade dos entrevistados nunca pôs os pés no cinema e mais de 70% deles nunca foram ao teatro ou ao museu. [...]Nos últimos anos, o acesso a esses espaços, sobretudo nas grandes cidades, melhorou com a meia-entrada obrigatória para estudantes e a instituição de ingressos a preços populares em algum dia da semana ou até a entrada gratuita. O transporte, porém, ainda é um problema. São necessárias políticas públicas para eliminar o obstáculo da distância, principalmente para o jovem da periferia. Em casa, o tempo livre desta geração é dominado pela tevê. A leitura é a última opção. Quase 20% não abriram um livro sequer nos últimos 12 meses.

Quando se compara o mundo de hoje com o de 40 anos atrás é na sexualidade que os costumes mais se transformaram. [...]



Dados de uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), divulgada em abril, apontam que 53% dos jovens usam camisinha na primeira relação sexual. Em 1986, eram apenas 9%. A pesquisa da Unesco mostra que há uma diferença entre moças e rapazes. Elas exigem do parceiro o preservativo para evitar a gravidez (35,3%). Eles querem se precaver, sobretudo, das DSTs (29,3%). “Isso reflete a preocupação de cada um com o que atinge diretamente o próprio corpo”, diz Miriam, organizadora do livro.

O que não será diferente tão cedo é a permissão de dormir na casa dos pais com o parceiro. Isso é permitido para 33% dos rapazes e para apenas 8,5% das garotas.[...] Segundo a pesquisa, são os jovens entre 15 e 17 anos os mais otimistas. O nível de satisfação com a própria vida chega a 85% nesta faixa etária. O percentual cai para 71% aos 26 anos e para 69% aos 29. Esta queda coincide com a fase em que surgem dúvidas sobre a profissão escolhida, afirma Denise Barreto, sócia diretora da Gnext Talent Search, empresa de recrutamento. “É a idade em que há maior incerteza quanto à carreira e falta segurança sobre qual o melhor caminho a seguir.” [...]

Texto adaptado, disponível em [http://www.istoe.com.br/reportagens/11266\\_O](http://www.istoe.com.br/reportagens/11266_O)

## ANEXO “C”: Material usado no curso – Proposta de redação

Prezados alunos,  
Chegamos ao final da primeira etapa do nosso curso. Agora, é hora de produzir o texto completo, a partir das correções já realizadas na Introdução e no desenvolvimento. Bom trabalho a todos!

Com base na leitura dos textos motivadores trabalhados nas aulas anteriores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema: *A juventude do século XXI: desafios e perspectivas de uma geração.* Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

### FOLHA DE REDAÇÃO

Nome: _____
Nº: _____ Turma: _____ Série: _____ Data: 09/07/2015

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

#### INSTRUÇÕES:

- O texto definitivo deve ser escrito a tinta de cor preta ou azul, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação com até 15 (quinze) linhas escritas será considerada "Insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- A redação não deve conter marcas de pessoalidade, como uso de verbos na 1ª pessoa.

## ARTIGO DE OPINIÃO: LEVANTAMENTO DOCUMENTAL DO GÊNERO NOS ESCRITOS OFICIAIS DA REDE ESTADUAL MINEIRA E SUL-MATO-GROSSENSE

Anderson José de Paula (PROFLETRAS-UFMS-CPTL/IFSP-SRQ)<sup>1</sup> Joceli Catarina Stassi-Sé (PROFLETRAS-UFMS-CPTL/UFSCAR-DME)<sup>2</sup>

**RESUMO:** A comunicação tem por objetivo mostrar um levantamento documental em dois documentos oficiais: o Conteúdo Básico Comum – CBC – do estado de Minas Gerais e o Referencial Curricular – RC – do estado do Mato Grosso do Sul, verificando como e sob quais pressupostos são propostas as competências e habilidades do gênero Artigo de Opinião ao longo do ensino fundamental – anos finais. Além disso, o trabalho aponta as lacunas existentes nos documentos oficiais, conforme os critérios escolhidos para análise.

**RESUMEN:** La ponencia presenta una recopilación de datos de dos documentos oficiales, a saber: el *Conteúdo Básico Comum* (CBC) del estado de Minas Gerais y el *Referencial Curricular* (RC) del estado de Mato Grosso do Sul. El objeto consiste en examinar cómo y desde cuáles presupuestos se plantean las competencias y las habilidades del género artículo de opinión a lo largo de los años finales de la enseñanza primaria. Además, este trabajo señala huecos en dichos documentos, según los criterios que han sido tomados para el análisis.

### 1.Introdução

Esta comunicação tem por objetivo mostrar um levantamento documental em dois documentos oficiais: o Conteúdo Básico Comum – CBC – do estado de Minas Gerais e o Referencial Curricular – RC – do estado do Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa que busca verificar como e sob quais pressupostos são propostas as competências e habilidades do gênero Artigo de Opinião ao longo do ensino fundamental – anos finais, consolidadas ou não no 9º ano (último ano), apontando as lacunas existentes nos documentos oficiais, conforme os critérios escolhidos para análise.

Por ser uma pesquisa em andamento, com vistas a apresentar um resultado parcial, perspectiva-se contribuir para a melhoria da prática em sala de aula, pois, espera-se que essa pesquisa traga uma autorreflexão sobre o trabalho com gêneros textuais no âmbito do uso social da língua, tanto para o professor-pesquisador quanto para interessados no assunto.

Dessa forma, a atuação docente nos dois estados incita o gesto investigativo, visando compreender a maneira como interligam o trabalho com gênero textual e discursivo, especialmente, o Artigo de Opinião.

A dissertação em andamento está ancorada no arcabouço da Linguística Aplicada - Moita Lopes (2006); Kleiman (1998) e Vilaça (2010), por meio dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) – Bronckart (1999, 2006, 2008) e Machado (2005), além disso a análise e reflexão propostas estão ancoradas na abordagem sociointeracionista do Círculo de Bakhtin - Bakhtin (2003); Bakhtin e Volochinov (1992), além dos estudos mais recentes sobre Gênero Textual - Cristovão(2007); Lousada (2009); Machado (2006) e Motta-Roth (2005).

A partir do diálogo com as fontes emergindo as lacunas presentes dos documentos oficiais, pretende-se propor uma Sequência Didática (SD), com fins de fornecer subsídios para a consolidação de competências e habilidades alinhavadas ao gênero.

Para essa comunicação a intenção é trazer à baila os recentes estudos que mostram o ensino da língua portuguesa por meio de gêneros textuais, enfocando a tipologia do Argumentar, a qual ganha muita notoriedade no 9º ano dos anos finais do ensino fundamental em ambos os documentos elencados, bem como

<sup>1</sup> Mestrando no programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Turma III – UFMS – Câmpus Três Lagoas – MS. Professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio na Rede Estadual de Minas Gerais na cidade de Iturama – Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes. Pedagogo no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo – IFSP – Câmpus São Roque – SP. profajpletras@gmail.com

<sup>2</sup> Orientadora no Programa de Mestrado em Letras – PROFLETRAS – UFMS – Câmpus Três Lagoas. Professora na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – Departamento de Metodologia do Ensino – DME. jocelistassise@hotmail.com

o gênero Artigo de Opinião, conforme o panorama geral apresentado aqui e o detalhamento contido nas análises propostas a partir dos critérios selecionados.

Portanto, aprofundar essa análise é dar sustentação para a dissertação em questão, a fim de contextualizar um documento oficial sobre a perspectiva de sua funcionalidade ou não, pelo viés da Linguística Aplicada.

Para tanto, o que essa comunicação traz é algo de extrema importância para a prática docente em ambos os estados, pois, ao revelar lacunas existentes em documentos oficiais, adentra-se nas nuances apontadas neles, a partir das quais esse trabalho torna-se esclarecedor, já que é dado um tratamento analítico a um documento prescritivo.

## **2. O ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais**

Todos os textos, orais e escritos, que circulam em nossa sociedade, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis que se caracterizam por diferentes gêneros textuais e podem ser identificados por aspectos básicos - o assunto (conteúdo temático), os procedimentos recorrentes da linguagem (estilo) e a estrutura (forma composicional), perspectiva Bakhtin (2003).

O conteúdo temático não é o assunto em si, mas abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso. Fiorin (2006), respaldado nos estudos de Bakhtin, explica essa característica, dando um exemplo sobre as cartas de amor, as quais apresentam o conteúdo temático das relações amorosas, no entanto, cada carta trata de um aspecto específico, com um recorte temático determinado.

Indissolúvelmente ligado a esse recorte, está o estilo do gênero do discurso, caracterizado pela escolha de recursos linguísticos (fraseológicos, gramaticais e lexicais), utilizados pelo falante para atingir um determinado ouvinte e obter uma resposta.

Nesse sentido, Bakhtin revela que:

[...] no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Quanto à organização composicional, podemos dizer que se trata da estruturação do texto, ou do modo como ele é organizado na sociedade, como é visivelmente reconhecido, o que lhe dá o caráter de relativamente estável.

Dessa forma, ao levar um determinado texto para a sala de aula, tem-se que se preocupar em abarcar essas três peculiaridades dos gêneros discursivos apontadas por Bakhtin (2003). Além disso, se optar por esse trabalho, é preciso que o professor verifique o nível de cognição e o contexto social dos alunos, a fim de aproximá-los de uma situação real de aprendizado, pois “[...] é pela análise do contexto que se determina o gênero a ser trabalhado, as capacidades de linguagem que os alunos já dominam e aquelas que precisam ser aprendidas” (CRISTOVÃO, 2007, p. 158).

O ensino de produção de texto mediante o gênero textual faz com que o resultado seja satisfatório, uma vez que põe o aluno em contato com uma variedade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Quando isso ocorre logo nos primeiros anos, o ideal é que o gênero seja retomado periodicamente, aprofundado e ampliado de acordo com o ano, com o grau de maturidade do aluno bem como com as suas habilidades linguísticas.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, trouxe para o primeiro plano a noção de gêneros do texto e do discurso nas questões do ensino e da aprendizagem da língua, pois “[...] todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam”. (BRASIL, 1998, p.21)

Os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004) apontam a relevância de se trabalhar com os alunos desde o funcionamento, passando pela função e as condições de produção, até a circulação dos textos nos diversos gêneros e contextos em que se inserem.

Para formular suas bases teóricas, o interacionismo vale-se de várias fontes, entre as quais encontramos Hegel, de quem se aproveitou a concepção dialética acerca do homem; Marx e Engels, pelo

papel que estes conferem às atividades sociais (trabalho, linguagem) na formação do indivíduo consciente. Além desses, também estão presentes conceitos da sociologia, antropologia, psicologia e linguística que auxiliam na formulação dos postulados interacionistas.

No campo psicológico da evolução humana, o interacionismo realiza uma releitura crítica da obra de Piaget, devido à contribuição dessa para a compreensão do desenvolvimento das capacidades cognitivas do homem em contato com as influências do meio. No entanto, é na obra de Vygotsky que estão as bases centrais do interacionismo, conforme analisou Machado (2004).

O interacionismosociodiscursivo amplia-se com base em noções filosóficas, sociológicas e linguísticas, reconhece-se como transdisciplinar e forma o seu fundamento centrado na conduta humana, concebendo que o desenvolvimento humano se dá por meio das interações das pessoas com o meio sócio-histórico-cultural e de suas relações umas com as outras sem atividades coletivas reguladas pela linguagem, que se efetivam por meio de práticas languageiras. Assim, o interacionismosociodiscursivo:

visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos- discursos) são instrumentos principais para o desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10).

O interacionismosociodiscursivo quer ser visto como uma corrente da ciência do humano que postula que “o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência” (BRONCKART, 2006, p.10). Esse quadro teórico assume a linguagem como constitutiva do pensamento e responsável pelo desenvolvimento do pensamento consciente humano.

Lev Semenovich Vygotsky (2002) desenvolveu uma teoria sócio-psicológica do desenvolvimento cujo interesse era explicar o funcionamento e desenvolvimento da mente humana em suas relações com as situações culturais, institucionais e histórias em que o homem está envolvido. Essa teoria sócio-histórica ficou também conhecida como abordagem sociointeracionista e construtivista. Objetivo dessa teoria era “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 2002, p.21).

Geraldi (2006) afirma que a linguagem é fundamental no desenvolvimento intelectual de todo e qualquer homem, repetindo no senso comum o que a psicologia vigotskiana, por exemplo, defende de forma explícita ao tratar da relação entre linguagem e pensamento. Ainda, completa que a linguagem é condição *sinequa non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir.

Assim, por mais importantes que sejam os pontos levantados pelas teorias adjacentes (Linguística Textual, Análise do Discurso, Teoria da Enunciação), quando pertinentes, serão retomadas na análise, preferiu-se utilizar o quadro teórico do ISD, já que fornece uma clara visão da relevância da linguagem verbal no desenvolvimento e interação humana.

O modelo de produção e análise, desde a sua primeira elaboração esboçada na obra ‘Le fonctionnement des discours’ (1985), de Bronckart *et al*, vem sofrendo ampliações num percurso de três décadas, conforme afirma Bronckart (2006).

Assim, Machado (2005) contextualiza que:

O método de análise de texto do (ISD) encontra respaldo e lógica interna nas concepções globais do quadro teórico. Ao utilizar esse método, aliado a outros estudos de discurso compatíveis, preconizado por Bronckart, e geralmente com finalidades didáticas, temos tomado como hipótese que textos socialmente considerados como pertencentes a determinado gênero apresentarão algumas características semelhantes, que podem ser atribuídas às restrições genéricas. O conjunto das análises permite detectar essas características, que consideramos relevante para o ensino de determinado gênero, possibilitando a construção de “modelos didáticos de gênero”, que podem guiar tanto a elaboração e avaliação de material didático quanto a das capacidades de produção textual dos alunos. (MEURER, BONINI E MOTTAROTH *apud* MACHADO, 2005 p. 258)

Dessa forma, Bronckart (2007) desenvolveu vários estudos até chegar ao modelo de análise descrito no livro “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismosociodiscursivo”, publicado no Brasil em 1999, o qual serviu de base para elencar alguns critérios para esse levantamento.

### 3. A tipologia do argumentar

A escolha desse gênero deu-se pela predominância da tipologia argumentativa, por isso demanda mobilização de estruturas complexas de pensamento e de linguagem, mostrando os argumentos que determinado interlocutor tem acerca de uma questão social controversa, com vistas ao convencimento de outros, em defesa de uma tese.

Gêneros Textuais/Discursivos					
Tipo Textual	Ano	Práticas de Compreensão		Práticas de Produção	
		Oral	Escrita	Oral	Escrita
Discurso Argumentativo	6º	Textos de opinião; diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação.	Textos de opinião; diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação.	Textos de opinião; diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação.	Sequências argumentativas em gêneros do discurso: narrativo (ficcional); de relato e injuntivo.
	7º	Textos de opinião; diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, resenha crítica, artigos de opinião ou assinados.	Textos de opinião; diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, resenha crítica, artigos de opinião ou assinados.	Textos de opinião; diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, resenha crítica, artigos de opinião ou assinados.	Sequências argumentativas em gêneros do discurso: narrativo (ficcional); expositivo, injuntivo e poético.
	8º	Debate regrado, assembleia, júri simulado (discurso de defesa e acusação), textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial e ensaios.	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial e ensaios.	Debate regrado, assembleia, júri simulado (discurso de defesa e acusação), textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial e ensaios.	Textos de opinião.
	9º	Debate regrado, assembleia, júri simulado (discurso de defesa e acusação), textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial e ensaios.	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial e ensaios.	Debate regrado, assembleia, júri simulado (discurso de defesa e acusação), textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial e ensaios.	Artigos de Opinião ou assinados, editorial.

Fonte: (MINAS GERAIS, 2014)

#### 4. O gênero textual Artigo de Opinião

Bräkling (2000) destaca que:

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor (BRÄKLING, 2000, p. 227).

Assim, a importância do gênero aludido se atrela à discussão de questões polêmicas que afetam um grande número de pessoas e à mobilização de argumentos que visam envolver a coletividade em pensamentos e atitudes que alterem ou mantenham a realidade social.

Habilidades	Gênero Artigo de Opinião		
	Introduzir	Aprofundar	Consolidar
1 - Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, no discurso argumentativo, mecanismos de focalização temática adequados ao efeito de sentido pretendido;	6º e 7º	8º e 9º	
2 - Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, as frases do discurso argumentativo na compreensão e produção de textos;		6º, 7º 8º e 9º	9º
3 - Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de organização do discurso argumentativo;	6º e 7º	8º e 9º	
4 - Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, marcas linguísticas e gráficas de conexão textual no discurso argumentativo;	6º e 7º	8º e 9º	
5 - Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de textualização dos discursos citados e relatados em textos argumentativos;	6º	6º, 7º 8º e 9º	9º
6 - Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, mecanismos de coesão nominal do discurso argumentativo;	6º	7º e 8º	9º

Fonte: (MINAS GERAIS, 2014)

## 5. Levantamento documental dos escritos oficiais das redes-alvo: diálogo com as fontes

Kleiman (1998) aponta que:

Se por um lado a incorporação de métodos interpretativos é uma decorrência esperada numa área de pesquisa que se preocupa com a descoberta da realidade social, por outro, ao contrário das ciências descritivas do social, a LA tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social. Isso implica que não somente o problema como a concepção do problema e as hipóteses sobre suas causas já fazem parte do arsenal do pesquisador quando seleciona um contexto de estudo. Essa seleção reflete, em geral, uma postura de crítica social e um objetivo de mudança da realidade social. (SIGNORINI E CAVALCANTI *apud* KLEIMAN, 1998 p. 67)

É nas palavras da autora que o professor-pesquisador apresenta as fontes documentais como de natureza institucional e que tangem o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, especificamente no 9º ano, nos estados demarcados: Minas Gerais e Mato Grosso do Sul.

### 5.1. Conteúdo Básico Comum – CBC – Minas Gerais

O Currículo Básico Comum (CBC) do Ensino Fundamental de Minas Gerais tem foco nas experiências escolares, ou seja, as orientações do documento somente se concretizarão por meio de ações educativas desenvolvidas com os alunos (Minas Gerais, 2014). Ao definir competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo dos ciclos, pretende-se tornar visível ao professor o foco e os objetivos de sua atuação (Minas Gerais, 2014).

A Língua Portuguesa, como componente curricular, apresenta-se constitutiva da área de conhecimento Linguagens. Segundo o documento oficial “[...] a finalidade básica dessa área é o desenvolvimento das competências gerais de Representação e Comunicação, isto é, competências de manejar ‘sistemas simbólicos’ e ‘decodificá-los’”. (MINAS GERAIS, 2014, p. 9 – destaque do documento). Ainda, o documento define língua como “[...] não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas.” (idem, 2014, p. 10)

### 5.2. Referencial Curricular – RC – Mato Grosso do Sul

Já a meta do Referencial Curricular (RC) do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul é “[...] instituir-se como referência” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 62). Ainda o documento propõe “[...] Abre-se, também, possibilidade para que haja momentos em que se possa refletir e debater o fazer pedagógico ou o que se mostra posto no documento, já que se prima por um trabalho no qual estejam contempladas competências e habilidades.” (idem, p.62).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, o documento permite que os jovens reconstruam, por meio da memória, suas ações, descrevendo-as e planejando-as, constituindo as habilidades necessárias às aprendizagens, consoante Mato Grosso do Sul (2012). Ainda, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, o documento objetiva “[...] expansão das possibilidades do uso da linguagem com desenvolvimento do falar, escutar, ler e escrever.” (MATO GROSSO DO SUL, p. 60). Para isso, os conteúdos estão organizados nos eixos: Oralidade, Prática de Leitura, Produção de Texto e Análise e Reflexão sobre a Língua.



## 6. Competências e habilidades da Tipologia do Argumentar e do Gênero Artigo de Opinião: lacunas nos documentos oficiais

### 6.1. Panorama geral à luz dos critérios elencados

Para o panorama geral e análise específicas dos documentos RC e CBC, foram utilizados os seguintes critérios:

PASSARELLI (2012 p. 260-262)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assunto em discussão;</li> <li>• Ponto de vista/Tese defendida;</li> <li>• Argumentos e Contra-argumentos;</li> <li>• Conclusão: retomada ponto de vista/tese defendida.</li> </ul>
KÖCHE, BOFF, MARINELLO (2014 p. 34-36)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação-problema;</li> <li>• Discussão;</li> <li>• Solução-avaliação;</li> <li>• Tipos de argumentos.</li> </ul>
BRONCKART (1999 p. 120-135)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condições de produção do texto;</li> <li>• Infraestrutura geral do texto;</li> <li>• Mecanismos de Textualização;</li> <li>• Mecanismos Enunciativos.</li> </ul>

Os critérios escolhidos perpassam pelo trabalho com Gênero Textual (BRONCKART, 1999); pela tipologia do Argumentar e estrutura do Artigo de Opinião (KÖCHE, BOFF, MARINELLO 2014) e pela organização estrutural do gênero Artigo de Opinião (PASSARELLI, 2012)

Primeiramente, apresenta-se a contemplação ou não, nos documentos supracitados, dos critérios elencados. Após, sugere-se a análise desses critérios na prescrição para o 9º ano dos anos finais do ensino fundamental em ambos os documentos, já que ambos os documentos oficiais tangem o ensino da Língua Portuguesa por ano, consolidando nessa etapa a tipologia do Argumentar e o gênero Artigo de Opinião, porém a comunicação perpassa por outros anos escolares nos quais essa tipologia aparece, a fim de que se perceba a introdução e o aprofundamento relativo aos critérios já mencionados.

Critérios	Referencial Curricular – RC – MS		Conteúdo Básico Comum – CBC – MG	
	Contempla	Não contempla	Contempla	Não contempla
Assunto em discussão	X		X	
Ponto de vista/Tese defendida	X		X	
Argumentos e Contra-argumentos	X		X	
Conclusão: retomada ponto de vista/tese defendida.		X	X	
Situação-problema	X		X	
Discussão	X		X	
Solução-avaliação		X	X	
Tipos de argumentos		X	X	
Condições de produção do texto	X		X	
Infraestrutura geral do texto	X		X	
Mecanismos de Textualização	X		X	
Mecanismos Enunciativo		X	X	

PASSARELLI (2012); KÖCHE, BOFF, MARINELLO (2014) e BRONCKART (1999)

Bimestre	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Critérios				
1 – Assunto em discussão				Prática de Leitura: “marcas linguísticas e o tema central.” p.125
2 – Ponto de vista/Tese defendida		Oralidade: “relato de opiniões, de ideias, conhecimento por meio de argumentos verbal” p.122 Competências/Habilidades: “desenvolver, na escrita de texto dissertativo, ponto de vista embasado em argumentos que fundamentam a posição do escritor.” p.123	Oralidade: “manutenção de um ponto de vista ao longo da fala”. p. 124	Oralidade: “manutenção de um ponto de vista ao longo da fala”. p. 125
3 – Argumentos e Contra-argumentos			Competências e Habilidades: “Posicionar-se, criticamente, frente aos debates.” p.124 Competências e Habilidades: “Reconhecer, no texto, estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público.”p. 125	Oralidade: “relato de opiniões, de ideias, conhecimento por meio de argumento verbal.” p.125
4 – Conclusão: retomada ponto de vista/tese defendida				
5 – Situação-problema				
6 – Discussão				Produção de texto: “Organização das informações mais relevantes.” p. 126
7 – Solução-avaliação				
8 – Tipos de argumentos				
9 – Condições de produção do texto				Práticas de Leitura: “Objetivos do texto (situação da enunciação; relação autor-texto-leitor).” p. 125 Produção de Texto: “Condições de produção e planejamento da produção.” p. 126
10 – Infraestrutura geral do texto			Produção de texto: “Organização do texto (período, parágrafo, introdução, desenvolvimento, conclusão).” p. 124	Prática de Leitura: “Elementos constitutivos dos gêneros textuais – tema, título, finalidade, linguagem, interlocutores e suporte.” p, 125
11 – Mecanismos de Textualização			Competências e Habilidades: “identificar os elementos que concorrem com a progressão temática e para a organização e estruturação de textos dissertativos.” p.125	Produção de texto: “Fatores de textualização (coesão e coerência), segmentação das frases, orações, períodos e paragrafação.” p. 126
12 – Mecanismos Enunciativos				

A tabela a seguir mostra os critérios elencados e levantados na prescrição específica para o 9º ano contida no Referencial Curricular – RC do MS:

## 6.2. Levantamento específico de cada documento:

### 6.2.1. RC – Referencial Curricular – MS

Interessante observar que o documento do Mato Grosso do Sul traz nos Conteúdos do 9º ano – 4º bimestre – dentro do eixo *Prática de Leitura* – o gênero Artigo de Opinião com um “texto informativo” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.125) junto com outros gêneros “tabela e gráfico” (idem, p.125). Após essa enumeração, o documento traz dentro do mesmo eixo os “Textos dissertativos - argumentativos, expositivos, objetivos e subjetivos” (idem, p.125) não explicando a classificação feita.

Nas competências e habilidades do eixo *Prática de Leitura* nessa mesma série e bimestre, o RC apenas menciona “compreender as características dos tipos textuais e compreender os elementos constitutivos dos gêneros textuais” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 126) deixando então para que o professor em seu plano de aula elabore as características e os elementos constitutivos e assim possa explicar aos alunos a classificação feita.

Porém, conforme o aporte teórico aqui utilizado o gênero Artigo de Opinião, por predominância, pertence à tipologia do Argumentar, classificando em Texto Argumentativo e não Informativo, mesmo que uma das funções adjacentes a ele seja a de informar, mas não é a principal e a que justifica seu uso social.

### 6.2.2. CBC – Conteúdo Básico Comum – MG

O CBC como documento prescritivo cumpre sua função norteadora do trabalho com o gênero Artigo de Opinião na Rede Estadual de Minas Gerais, pois além de prescrever a utilização dos critérios adotados aqui, possui uma seção destinada a “Orientações Pedagógicas” que não é contemplado no RC.

Essa orientação é de suma importância para que o professor possa organizar seu planejamento e suas aulas, pois a cada habilidade descrita para o gênero é proposta uma atividade que contemple-a e estabeleça desenvolva as habilidades requeridas.

Além disso, o documento separa os anos escolares em ciclos: Intermediário (6º e 7º) e Consolidado (8º e 9º) a fim de que possa fazer uma relação com o tratamento dado aos conteúdos que devem ser trabalhados. No caso dessa análise, o gênero Artigo de Opinião e tipologia do Argumentar, recebem três graduações:

- I – Introduzir
- A – Aprofundar
- C – Consolidar

Essa classificação permite ao professor em sala de aula que mobilize conhecimentos prévios, contextualize e desperte o interesse do aluno para o conteúdo abordado. Além disso, sistematize as aprendizagens ao contexto e a próximos temas. Por fim, torne significativo para o aluno o saber apreendido para que possa desenvolver-se ao longo de seu processo educacional.

A tabela a seguir mostra os critérios elencados e levantados na prescrição específica para o 9º ano contida no:

CBC – Conteúdo Básico Comum – Minas Gerais				
Critérios	Tópicos de Conteúdos	Introduzir	Aprofundar	Consolidar
1 – Assunto em discussão	“Proposta: questão polêmica, explícita ou implícita no texto, diante da qual o locutor toma uma posição.” P. 42	6º, 7º e 8º	7º, 8º e 9º	9º
2 – Ponto de vista/Tese defendida	“Proposição: posicionamento favorável ou desfavorável do locutor em relação à proposta. Orientador de toda a argumentação”. p. 42	6º, 7º e 8º	7º, 8º e 9º	9º
3 – Argumentos e Contra-argumentos	“Comprovação: apresentação de provas que sustentam a proposição do locutor, assegurando a veracidade ou validade dela.” p. 42	6º	7º, 8º e 9º	9º
4 – Conclusão: retomada ponto de vista/tese defendida	“Conclusão: retomada da proposta e/ou uma possível decorrência dela.” p. 42	6º	7º, 8º e 9º	9º
5 – Situação-problema	“Proposta: questão polêmica, explícita ou implícita no texto, diante da qual o locutor toma uma posição.” p. 42 “Proposição: posicionamento favorável ou desfavorável do locutor em relação à proposta. Orientador de toda a argumentação”. p. 42	6º, 7º e 8º	7º, 8º e 9º	9º
6 – Discussão	“Comprovação: apresentação de provas que sustentam a proposição do locutor, assegurando a veracidade ou validade dela.” p. 42	6º	7º, 8º e 9º	9º
7 – Solução-avaliação	“Conclusão: retomada da proposta e/ou uma possível decorrência dela.” p. 42	6º	7º, 8º e 9º	9º
8 – Tipos de argumentos	“Estratégias de organização: causa e consequência, comparação ou confronto, concessão restrita, exemplificação, analogia, argumentação de autoridade, etc.” p. 42			
9 – Condições de produção do texto	“Contexto de produção, circulação e recepção do texto: situação comunicativa – produtor e destinatário, tempo e espaço da produção, grau de intimidade entre os interlocutores; suporte de circulação do texto e localização do texto dentro do suporte; contexto histórico; pacto de recepção do texto; situações sociais de uso do texto/gênero.” p. 30-31	6º	7º, 8º e 9º	9º
10 – Infraestrutura geral do texto	“Organização temática: relação título-texto; identificação de tópicos e subtópicos temáticos; consistência – pertinência, suficiência e relevância das ideias do texto; implícitos, pressupostos e subentendidos.” p. 33	6º	6º, 7º e 8º	9º
11 – Mecanismos de Textualização	“Seleção lexical e efeitos de sentido: recursos lexicais e semânticos de expressão; significação de palavras e expressões; efeitos de sentido da seleção lexical do texto.” p. 34	6º	6º, 7º e 8º	9º
12 – Mecanismos Enunciativos	“Vozes do discurso: vozes locutoras e seus respectivos destinatários; recursos linguísticos de representação ou não do locutor e/ou do destinatário do texto e seus efeitos de sentido; vozes sociais; variação linguística; modalização e argumentatividade; sequências discursivas; focos enunciativos do texto; posicionamentos enunciativos das vozes; relação de divergência ou de semelhança.” p. 36	6º	6º, 7º e 8º	9º

PASSARELLI (2012); KÖCHE, BOFF, MARINELLO (2014) e BRONCKART (1999)

## **7. Considerações finais:**

Esta comunicação teve por objetivo mostrar um levantamento documental em dois documentos oficiais: o Conteúdo Básico Comum – CBC – do estado de Minas Gerais e o Referencial Curricular – RC – do estado do Mato Grosso do Sul. Tratou-se de uma investigação de abordagem qualitativa que buscou verificar como e sob quais pressupostos são propostas as competências e habilidades do gênero Artigo de Opinião ao longo do ensino fundamental – anos finais, consolidadas ou não no 9º ano (último ano), apontando as lacunas existentes nos documentos oficiais, conforme os critérios escolhidos para análise.

Por ser uma pesquisa em andamento, com vistas a apresentar um resultado parcial, perspectiva-se contribuir para a melhoria da prática em sala de aula, pois, espera-se que essa pesquisa traga uma autorreflexão sobre o trabalho com gêneros textuais no âmbito do uso social da língua, tanto para o professor-pesquisador quanto para interessados no assunto.

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004. p. 83)

É nesse contexto de trabalho escolar que a intervenção por meio da Sequência Didática será orientada, a partir do diálogo com as fontes emergindo as lacunas existentes nos documentos oficiais, apontadas nessa comunicação.

## 8. Referências:

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 8. ed., São Paulo: Hucitec, 1929/1992.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 221-248.

BRONCKART, J. P. *et al.* **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. - São Paulo: EDUC, 1999. 353p. ISBN 85-283-0181-8

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo ao debate. IN: **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. Tipologias textuais. In: **Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 19-32.

\_\_\_\_\_. Artigo de Opinião. In: **Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 33-44.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, BONINI, MOTTAROTH (orgs). **Gêneros, Teorias, Métodos, Debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Ensino Fundamental: língua portuguesa**. – Campo Grande: SED/MS, 2012 (2008).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **CBC – Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Anos Finais: ciclos intermediário e da consolidação. – Belo Horizonte: SEE/MG, 2014 (2008).

PASSARELLI, L. G. Produção de textos argumentativos. In: **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. – São Paulo: Telos, 2012. p.29-272

## **AS INTERFACES DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA BILÍNGUE E MULTIMODAL**

Fernanda Maria Almeida dos Santos\*

**Resumo:** Considerando que a inclusão no mundo digital oportuniza ao sujeito experimentações, desafios e novas possibilidades de usos sociais da leitura e da escrita, favorecendo diferentes práticas de letramento, o presente trabalho apresenta uma proposta didática para o ensino do português escrito para estudantes surdos, na perspectiva dos (multi)letramentos. O referencial teórico do trabalho concilia a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin/ Voloshinov (2006) com os postulados de Araújo (2007), Cope e Kalantzis (2000), Lévy (1993, 1996, 1999), Rojo (2009; 2012) e Xavier (2005), entre outros, sobre tecnologias, (multi)letramentos e aquisição da escrita em ambientes virtuais. Além disso, a pesquisa é subsidiada pelos estudos/análises de Arcoverde (2006), Fernandes (2006), Guarinello (2007), Nogueira (2014) e Quadros (1997a, 1997b), sobre letramentos e aquisição de língua portuguesa como L2 para sujeitos surdos. De maneira geral, a pesquisa fundamentou-se numa análise das práticas pedagógicas utilizadas com estudantes surdos do 6º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública estadual de Amargosa-BA e na elaboração de sequências didáticas (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que podem colaborar para o processo de letramento em língua portuguesa, numa perspectiva bilíngue e multimodal. Pretende-se ratificar, por meio da proposta elaborada, que os recursos digitais podem operar como uma importante *interface* pedagógica no processo de aprendizagem da língua portuguesa por estudantes surdos (desde que esse seja intermediado pela língua de sinais), pois – além de propiciar a diversão e desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico dos indivíduos – intensificam o desenvolvimento de competências textuais, enunciativas, procedimentais e linguísticas desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Surdez; Escrita; Letramento Digital; Sequências Didáticas.

**Abstract:** Whereas inclusion in the digital world gives opportunity to the subject trials, challenges and new social uses possibilities of reading and writing, promoting different practices of literacy, this paper presents a didactic proposal for teaching Portuguese written for deaf students in perspective of the (multi)literacies. The theoretical work reference reconciles the enunciative-discursive theory of Bakhtin/Voloshinov (2006) with postulates of Araújo (2007), Cope and Kalantzis (2000), Levy (1993, 1996, 1999), Rojo (2009, 2012) and Xavier (2005), among others, on technologies, (multi)literacies and acquisition of writing in virtual environments. In addition, the research is subsidized by studies/analysis of Arcoverde (2006), Fernandes (2006), Guarinello (2007), Nogueira (2014) and Quadros (1997a, 1997b) on literacies and acquisition of Portuguese as L2 for subjects deaf. Overall, the research was based on an analysis of the practices used with deaf students of the 6th year of primary education in a school of public state of Amargosa-BA and the elaboration of didactic sequences (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) which can contribute to the literacy process in Portuguese language, in a bilingual and multimodal perspective. We intend to ratify, through the proposal elaborated, that the digital resources can operate as an important educational interface in the process of learning the Portuguese language for deaf students (since this is mediated by sign language), because – in addition to providing the fun

\* Doutorado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Instituição: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Endereço eletrônico: fernandasantos83@hotmail.com

and develop creativity and logical reasoning of individuals – it intensifies the development of textual, enunciative, procedural and language skills of these subjects.

**Keywords:** Deafness; Writing; Digital Literacy; Didactic Sequences.

## 1 Introdução

No mundo contemporâneo, pensar no desenvolvimento socioeconômico e cultural de um povo, de modo geral, e na formação plena dos sujeitos, de modo particular, significa pensar, especialmente, em três elementos independentes, mas estritamente interligados: *linguagem, tecnologias e aprendizagem*.

Evidentemente, o contato com uma língua – seja de modalidade oral-auditiva, seja de modalidade visuoespacial – propicia aos indivíduos múltiplas aprendizagens. Através de uma língua, é possível expor ideias e experiências, desenvolver a imaginação e o senso crítico e ampliar a própria capacidade de comunicação. É possível realizar não apenas a leitura da palavra; mas, sobretudo, a leitura do mundo.

A aquisição da escrita, de modo mais específico, possibilita aos sujeitos, entre outras coisas: o registro de fatos e informações; o acesso direto a dados e culturas histórica e/ou espacialmente distantes; o contato com uma nova forma de expressão verbal e, por isso mesmo, a ampliação da própria competência interacional. No que diz respeito aos surdos, verifica-se que o aprendizado da escrita apresenta ainda outra função: a possibilidade de acesso à língua de uma comunidade oral-auditiva, o que lhes proporcionará a interação com ouvintes não usuários de uma língua de sinais e, ao mesmo tempo, a ampliação do universo sociocomunicativo.

Observa-se, entretanto, a tarefa de escrever é complexa e não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua. Exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas e discursivas se estabelecem. A compreensão dessas regras ocorre de maneira gradual e contínua, com distinções e singularidades, mas pode, sobretudo, ser facilitada por meio das práticas de uso social da escrita, tendo como princípio a atividade discursiva mediada pelo uso das novas tecnologias.

De fato, na contemporaneidade, o desenvolvimento e o uso constante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm modificado muitas atividades da vida humana e desencadeado processos de ensino e aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos sujeitos envolvidos. As Tecnologias Digitais<sup>1</sup>, de modo especial, têm possibilitado o desenvolvimento de múltiplas práticas linguístico-discursivas que permitem aos sujeitos introduzirem-se espontaneamente na língua que estão usando para interagir e ressignificar sua escrita, fazendo um uso social da linguagem.

Os surdos, apesar de suas especificidades linguísticas, também estão imersos nesse mundo tecnológico e têm utilizado cada vez mais as TIC, quer para a realização de atividades cotidianas, quer para o desenvolvimento de processos mais complexos de comunicação, pesquisa e produção. Desse modo, um estudo atual acerca dos processos de aprendizagem da escrita por sujeitos surdos na sociedade hodierna não pode deixar de considerar as implicações das Tecnologias da Informação e Comunicação no desenvolvimento das práticas de letramento em língua portuguesa como segunda língua (L2).

<sup>1</sup> Tecnologias cujo funcionamento baseia-se na lógica binária, em que toda a informação é guardada e processada sob a forma de zero (0) e um (1).



Mas, embora o debate em torno dos fenômenos aquisicionais venha suscitando grande interesse pelos estudiosos no campo da Educação e da Linguística, as discussões projetadas até o momento ainda não explicitaram algumas questões relativas ao processo de aprendizagem da escrita do português como L2, sobretudo no que diz respeito às contribuições das práticas de letramento digital nesse processo de aprendizado. É nesse sentido que o presente trabalho objetiva apresentar uma proposta didática para o ensino do português escrito para estudantes surdos do ensino fundamental II, na perspectiva dos (multi)letramentos.

Tenciona-se, por meio dessa proposta, demonstrar como as práticas de letramento digital podem, em vista de sua funcionalidade, operar como uma importante *interface*<sup>2</sup> pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa para sujeitos surdos. Acredita-se, sobretudo, que o uso dos recursos digitais, entre outros elementos, favorece o processo de letramento, uma vez que também possibilita o uso social da escrita, em situação concreta, incorporada a uma necessidade discursiva. E se, por um lado, a convivência com os gêneros de textos digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita, possibilitando a ampliação dessas habilidades pelos indivíduos, por outro lado, a especificidade linguística presente em textos virtuais também contribui para o desenvolvimento da escrita de gêneros de textos não digitais. Ao utilizar a linguagem em contextos digitais, nota-se, especialmente, que os sujeitos são favorecidos não apenas pela iconicidade e pelos diferentes aspectos audiovisuais presentes na tela (sons, imagens, signos verbais e formas em movimento), mas também pelos novos modos de leitura, realizados através de diferentes *links* e janelas *hipertextuais*, assim como por novas formas de interação – síncronas e assíncronas, dialogais e polilógicas, interpessoais e interinstitucionais.

Espera-se, portanto, por meio deste trabalho, alcançar o objetivo de fomentar uma discussão teórica no campo dos estudos linguísticos e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam na educação básica, por meio de discussões sobre variadas possibilidades de letramento em língua portuguesa para sujeitos surdos, especialmente aquelas oportunizadas pelo desenvolvimento das tecnologias informacionais.

## **2 As Tecnologias Digitais e suas Implicações nas Práticas de Letramento na Contemporaneidade**

A sociedade contemporânea acompanha, traduz e favorece o desenvolvimento de um sistema interativo, síncrono e assíncrono, de alcance global, caracterizado pela integração de diferentes linguagens. Esse modelo interacional, proveniente dos avanços tecnológicos desencadeados a partir do final do século XX, tem provocado alterações na estrutura social e no desenvolvimento linguístico e cultural dos indivíduos.

Trata-se de um momento em que as formas de sociabilidade e as relações com o outro ultrapassam os limites impostos pelas noções de tempo e lugar e deslocam-se, muitas vezes, do espaço físico para a dimensão midiática, propiciando a formação de ambientes virtuais<sup>3</sup> de interação. Além de viabilizarem o acesso a uma incalculável quantidade de informações e oportunizarem novos modos de convivência por meio da interconectividade global, os ambientes virtuais revelam-se espaços propícios para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens e, portanto, para a ampliação das possibilidades de aquisição de uma língua.

<sup>2</sup> Dispositivo utilizado para o encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica (cf. SILVA, 2005).

<sup>3</sup> “É virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo particular. [...] o virtual é real [...] O virtual existe sem estar presente” (LÉVY, 1999, p.47-48).

E, sendo a atividade linguística uma ação constitutiva, coletiva, histórica, social, plural e interativa, que se dá no jogo complexo da subjetividade e se insere no extralinguístico em virtude da produção de sentidos (cf. BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006), a aquisição de uma língua é entendida como um processo através do qual a criança se firma como sujeito da linguagem, ao passo em que constrói seu conhecimento de mundo por meio da interação com o outro. Por isso, ao intensificar as estratégias interacionais e desencadear novos ambientes de produção e troca de conhecimentos, propiciando mudanças nos padrões de percepção da realidade e nas formas de aquisição do conhecimento, o ambiente digital favorece o desenvolvimento de variadas habilidades linguísticas, inclusive aquelas relacionadas à aprendizagem da escrita.

É importante destacar que a escrita, muito mais do que um código convencionalizado para o estabelecimento de processos comunicativos entre os indivíduos, é entendida – neste trabalho – como uma prática sociodiscursiva instaurada por meio de processos dialógicos mediados pelas condições de uso sócio-histórico e ideológico de uma língua. Sob essa ótica, a aquisição e o domínio da escrita não são compreendidos como uma simples aprendizagem das regras de codificação do sistema linguístico. A tarefa de escrever é considerada, pelo contrário, uma atividade complexa que requer o desenvolvimento de competências interacionais e, ao mesmo tempo, “[...] exige habilidades que se estendem desde a capacidade de registrar unidades de sons até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (BAPTISTA, 2011, p. 235). Engloba também a habilidade motriz, a habilidade de conhecer e empregar corretamente as regras ortográficas e de pontuação, de selecionar informações sobre um tema, de estabelecer metas para a escrita, de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas e expressá-las coerentemente (cf. SOARES, 1998). Verifica-se, desse modo, que a aquisição da escrita de uma língua é um processo gradual e contínuo, e o ideal é que se desenvolva através da inserção dos sujeitos em práticas de uso social da língua, incorporadas a uma necessidade discursiva, isto é, por meio de diferentes práticas de *letramento*.

Conforme Kato (1986), a caracterização do termo *letramento* está centrada em uma condição que possibilita ao sujeito duas satisfações concernentes à prática escrita: uma satisfação relacionada às necessidades individuais e uma satisfação relacionada às exigências sociais. A dimensão individual do letramento se refere aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas<sup>4</sup> envolvendo a leitura e a escrita. Já o aspecto social corresponde ao uso que os indivíduos fazem das habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções.

Também, segundo Soares (2009), a apropriação da leitura e da escrita e a incorporação das práticas sociais que as demandam constituem o que se denomina de *letramento*, isto é, o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p. 47). Em consonância com essas ideias, Kleiman (2008, p.18) expõe: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos [...]”.

Numa perspectiva mais ampla, Terzi e Ponte (2006, p. 666) explicam que “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, relação esta construída através da familiarização com as práticas de letramento, práticas sociais que têm um texto escrito como elemento constitutivo”, não envolve apenas o uso, mas também o conhecimento, a valorização da escrita e outros fatores a ela relacionados, como as crenças. Em consonância com as autoras, bem como com os trabalhos de Kleiman (2008), Rojo (2009) e Street (1993),

<sup>4</sup> Etimologicamente, a palavra *metacognição* significa para além da cognição; desse modo, representa a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.

considera-se, então, que o letramento, como um fenômeno social (porém com aspectos também individuais), está intimamente relacionado com as condições socioeconômicas, culturais, políticas e históricas do local em que o texto é lido e/ou produzido, na medida em que sofre a influência desses fatores e também os influencia. Nesse sentido, é preciso reconhecer que variadas práticas de letramento são realizadas, concomitantemente, numa dada sociedade.

Em consonância com essas ideias, Soares (2002) defende a necessidade de pluralização do termo *letramento*. De acordo com a autora, o uso de variadas tecnologias possibilita a inserção do sujeito em contextos significativos de uso da leitura e da escrita e motiva efeitos sociais, cognitivos e discursivos distintos, favorecendo, assim, diferentes práticas de letramento, especialmente o chamado *letramento digital*: “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

Araújo (2007) também reforça a concepção de que nossa sociedade contempla práticas múltiplas de letramentos, inclusive digitais. Para o autor, o conhecimento acerca da manipulação de um computador conectado à *internet*, preferencialmente, já se constitui parcialmente em letramento digital. Entretanto, conforme Ribeiro (2008), para serem letrados digitalmente, os cidadãos necessitam se apropriar de comportamentos que compreendem desde os gestos e o uso de periféricos do computador até a leitura e escrita de gêneros que são publicados em ambientes digitais.

Já para Xavier (2005, p. 140), o letramento digital também se realiza a partir do “uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais”. Conforme o autor, a condição de letrado digitalmente demanda uma recente forma de atualizar as práticas de leitura e escrita, especificamente em relação à velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações. “Pode-se dizer que o letramento digital, então, implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2007, p.60). Não se restringem, portanto, ao uso do computador, conectado ou não à *internet*, mas englobam também as práticas de uso social da leitura e escrita que se efetivam por meio dos celulares, *tablets*, *iPhones*, *iPods*, TVs digitais e outros recursos tecnológicos que transmitam informações digitais ou destinados à digitalização.

Essas *interfaces* digitais, evidentemente, têm possibilitado novos modos de interação entre os sujeitos, assim como “a integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema – [...] a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível [...]” (CASTELLS, 2009, p.414). Nesse contexto, a construção do saber se torna cada vez mais coletiva, e o texto passa a ser entendido como uma entidade virtual, abstrata e independente de um suporte físico, que se atualiza por meio da leitura. Nas palavras de Lévy (1996), o texto é constituído por vazios, ou “semeado de brancos”, que estimulam o desdobrar de seus múltiplos sentidos, e a leitura resolve com geratividade criadora e sempre singular o problema do sentido.

Tal é o trabalho da leitura: a partir de uma linearidade ou de uma platitude inicial, este ato de rasgar, de amarrotar, de torcer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos (LÉVY, 1996, p.36).

Mas é válido ressaltar que esse processo de atualização do texto engloba duas principais etapas. A primeira corresponde à não captação/compreensão de palavras, termos e significados. Nessa perspectiva, ler significa negligenciar, desler ou desligar o texto. Já a

segunda etapa refere-se ao ato de junção entre as passagens que se correspondem no texto redescobrimo sua estrutura. Por meio de uma análise figurativa, Lévy explica: “Os membros esparsos, expostos, dispersos na superfície das páginas ou na linearidade do discurso, costumamos-los juntos: ler um texto é reencontrar os gestos têxteis que lhe deram seu nome” (LÉVY, 1996, p.35-36).

Ademais, é válido salientar que, embora exista um caminho virtual que permita ao leitor estabelecer relações entre as diversas passagens do texto, esse caminho pode ser sempre modificado. Desse modo, o ato de ler/interpretar é também um ato subjetivo. De fato, a leitura, invariavelmente, envolve o relacionamento do leitor com outros textos, discursos, imagens, pensamentos e, mais do que isso, engloba a percepção de mundo do sujeito, seus projetos, sonhos e idealizações. É, portanto, um elemento de *interface* do leitor consigo mesmo. Em consonância com essas ideias, Lévy (1996, p.36) esclarece: “desta vez o texto não é mais um amarrotado, dobrado feito uma bola sobre si mesmo, mas recortado, pulverizado, distribuído, avaliado sobre critérios de uma subjetividade que produz a si mesmo”.

Ao discutir acerca do fenômeno da subjetividade na linguagem, Benveniste (1995) argumenta que é no momento em que utiliza a linguagem que o homem se constitui enquanto sujeito. Semelhantemente a Lévy (1996), o autor considera que a linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor no exercício do discurso se apropria. Mas, numa outra perspectiva, Benveniste (1995) postula que é por meio dessas formas que o sujeito define-se a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. Essa apropriação, além de ser um processo de atualização do sistema linguístico do qual o indivíduo dispõe, é, também, na mesma medida, um processo de transformação da língua em discurso. Além disso, para Benveniste (1989), o que caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva do interlocutor com seu parceiro, seja ele real ou imaginário, individual ou coletivo.

Corroborando essa ideia, Lévy afirma:

Escutar, olhar, ler equivale finalmente a construir-se. Na abertura ao espaço de significação que vem do outro, trabalhando, esburacando, recortando o texto, incorporando-o em nós, destruindo-o, contribuimos para erigir a paisagem do sentido que nos habita. O texto serve aqui de vetor, de suporte ou de pretexto à atualização de nosso próprio estado mental (LÉVY, 1996, p.37).

Observa-se assim que se, por um lado, o texto é uma entidade virtual que se atualiza por meio do ato de leitura, por outro lado, a virtualidade emerge da subjetividade humana no momento em que surgem a indeterminação do sentido e a propensão do texto a significar. Nessa conjuntura, a escrita é, por sua vez, considerada um processo de virtualização da memória, ou seja, de sua exteriorização, e não apenas um mero registro da fala.

Na contemporaneidade, o suporte digital, especificamente, também tem possibilitado outras formas de apresentação da escrita e de compreensão do sentido. Com a digitalização, o texto é armazenado em memória digital por meio de uma série de códigos informáticos que serão, eventualmente, traduzidos em sinais alfabéticos e exibidos por meio de um dispositivo de apresentação. Conforme Lévy (1996), o armazenamento em memória digital é uma potencialização do texto, e a exibição é uma realização. Já a virtualização corresponde à problemática textual que, nesse caso, instaura-se a partir da relação sujeitos-máquina e favorece a tomada de decisões criativas pelo indivíduo. A interpretação remete-se agora à apropriação sempre singular de um navegador. Pode-se afirmar, desse modo, que a virtualidade do texto alimenta a inteligência em ato (cf. LÉVY, 1996).

Em consonância com Lévy, acredita-se que, no contexto digital, “[...] dar sentido a um texto é o mesmo que conectá-lo a outros textos, e portanto é o mesmo que construir um

hipertexto [...] O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la” (LÉVY, 1993, p.72). Sendo assim, a informação é organizada de forma dinâmica e de modo não linear, e o leitor torna-se também produtor do texto, através da navegação por um ou mais hipertextos<sup>5</sup>.

Por meio dos hipertextos, a dualidade exterioridade/interioridade que permeia o processo de construção dos sentidos atua aproximando as funções de leitura e de escrita e elevando a identificação cruzada entre leitor e autor à potência do coletivo, pois, certamente, ao participar da construção de hipertexto, o navegador escolhe, modifica, acrescenta vários “nós”. Por isso, no contexto digital, todo ato de leitura torna-se também um ato de escrita. Não é mais o leitor que se desloca diante do texto, mas é o texto que se desdobra diferentemente diante de cada leitor. Escrita e leitura invertem seus papéis. Há, enfim, uma desterritorialização e virtualização dos textos e das mensagens (cf. LÉVY, 1999). Além disso, o percurso de leitura é sempre imprevisível e possibilita o diálogo com outros textos e outras “vozes” discursivas. Na verdade, a maneira como os sujeitos adquirem dados e informações acerca da realidade, bem como desenvolvem habilidades de uso da leitura e da escrita, conforme o gênero textual a ser utilizado, é marcado por trajetórias diferenciadas.

Por isso, Rojo (2009) enfatiza que o surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na análise sobre os letramentos: 1) a intensificação e diversificação da circulação das informações nos meios analógicos e digitais de comunicação; 2) a diminuição das distâncias espaciais, seja em termos territoriais e/ou culturais; 3) a diminuição das distâncias temporais; 4) a multisssemiose. Nesse sentido, a autora ressalta que, para ser ética e democrática, a escola precisa estar atenta às múltiplas exigências do mundo contemporâneo e desenvolva atividades que visem, sobretudo, envolver os educandos em diferentes práticas de uso social da leitura e da escrita, aprimorando as competências e habilidades linguísticas desses sujeitos. Para isso, é necessário que essa agência de letramento promova atividades interativas e interpretativas que envolvam propósitos, valores culturais e recursos tecnológicos variados, englobando os denominados *letramentos múltiplos*.

Os *letramentos múltiplos* referem-se, segundo Rojo (2012, p. 53-54), às mais variadas práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, sejam elas escolares ou não escolares, “locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas”. Englobam, portanto, o letramento escolar e o acadêmico, o letramento digital, os letramentos multisssemióticos<sup>6</sup> e os letramentos críticos<sup>7</sup> e protagonistas, entre outros, podendo também ser compreendidos na perspectiva multicultural, pois “diferentes culturas, nas diversas esferas<sup>8</sup>, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (ROJO, 2009, p. 111).

Por isso, de acordo com a autora, o conceito de *letramentos múltiplos*

[...] é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a

<sup>5</sup> Entende-se aqui como hipertexto o conjunto de “nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais, etc.) e [...] links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’, indicando a passagem de um nó a outro” (LÉVY, 1999, p.56).

<sup>6</sup> Ampliam a noção de letramentos para o campo da imagem, da música e de outras semioses distintas da escrita.

<sup>7</sup> Realizam a análise crítica de textos e discursos naturalizados, neutralizados, de modo a perceber seus valores, intenções e efeitos de sentido.

<sup>8</sup> O conceito de *esfera*, aqui utilizado como esfera de atividade social ou de circulação de discursos e de utilização da língua, encontra-se ancorado nos estudos do Círculo de Bakhtin.

multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essa prática de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-9).

Tal conceito é confundido, em muitas pesquisas, com a noção de *multiletramentos* e/ou utilizado como sinônimo deste. O equívoco pode ser explicado – como enfatiza Rojo (2009) – pela até então complexidade dos termos. Mas, em estudos mais recentes, Rojo esclarece:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13).

Historicamente, o termo *multiletramentos* deriva do vocábulo inglês *multiliteracies*, cunhado, em 1994, pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres) – equipe de estudiosos<sup>9</sup> de áreas de especialização distintas que se dedicou a uma importante discussão acerca dos estudos de letramento e das novas demandas educacionais face à globalização, à tecnologia e à diversidade social/cultural. Cope e Kalantzis – precursores, dentre outros, desse grupo – associam a criação do termo a dois fatores importantes e estritamente correlacionados:

First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies; to account for the multifarious culture that interrelate and the plurality of texts that circulate. Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environments, such as visual images and their relationship to written word – for instance visual design in desktop publishing or the interface of visual and linguistic meaning in multimedia<sup>10</sup> (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 9).

Nota-se assim que, além da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos que circulam nessas sociedades, uma das ideias-chave acerca da noção de *multiletramentos*, conforme os autores, é a crescente complexidade e inter-relação dos diferentes modos de significado: linguístico, visual, áudio, gestual, espacial e multimodal, sendo que “of the modes of meaning the Multimodal is the most significant, as

<sup>9</sup> Dentre eles, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (cf. ROJO, 2012).

<sup>10</sup> Tradução nossa: Primeiro, nós queremos estender a ideia e campo da pedagogia do letramento para explicar o contexto da nossa diversidade cultural e linguística e das sociedades cada vez mais globalizadas, para dar conta da cultura multifacetada que se inter-relaciona e da pluralidade de textos que circulam. Segundo, nós defendemos que a pedagogia do letramento agora deve levar em conta a variedade crescente de formas de textos associados com tecnologias de informação e multimídia. Isso inclui a compreensão e controle competente de formas de representação que estão se tornando cada vez mais significativas nos ambientes globais de comunicação, tais como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita – por exemplo a imagem visual em editoração eletrônica ou a interface entre o significado visual e linguístico em multimídia.

it relates all the other modes in quite remarkably dynamic relationships”<sup>11</sup> (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 28).

Considerando a multiplicidade de elementos que se inter-relacionam para a construção do significado, especialmente em textos digitais, Cope e Kalantzis (2000) destacam que a pedagogia dos multiletramentos se diferencia da pedagogia autoritária da mera alfabetização, já que considera a língua e os outros modos de constituição do sentido elementos dinâmicos, os quais são constantemente refeitos por seus usuários à medida que estes se empenham para alcançar os mais variados propósitos culturais. Tal pedagogia pode contribuir, portanto, para que a escola promova a atuação dos sujeitos – sejam surdos ou ouvintes – em práticas reais de uso social da leitura e da escrita, possibilitando o aprimoramento de variadas competências e habilidades linguísticas necessárias tanto para o domínio da escrita de uma primeira língua (L1) como para a aprendizagem da escrita de uma segunda língua (L2).

### **3 A Aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 pelos Sujeitos Surdos e a Importância dos (Multi)Letramentos**

A aquisição e domínio de uma língua é, sem dúvida, imprescindível para o desenvolvimento humano, uma vez que possibilita o acesso aos mais diversos conhecimentos, a interação com outros sujeitos e o contato com diferentes culturas. É, pois, através da linguagem, que um indivíduo constitui-se sujeito e agente de sua própria história.

No que concerne especificamente às crianças surdas, a aquisição de uma língua de sinais<sup>12</sup> como L1 é de fundamental importância para a construção de sua identidade e para seu desenvolvimento linguístico-social. Mas é importante destacar que, ao contrário do que muitas pessoas pensam, uma língua de sinais não é a mescla de pantomima e sinais icônicos, ou uma língua universal derivada da gestualidade espontânea dos que a utilizam. As línguas de sinais apresentam organização em todos os níveis gramaticais (fonológico, morfossintático, semântico e pragmático) e possuem estrutura linguística específica em cada uma das diversas comunidades que a utilizam. Assim, “a[s] língua[s] de sinais equipara[m]-se à língua falada, prestando-se igualmente ao rigoroso e ao poético – à análise filosófica e ao namoro” (SACKS, 2002, p. 34).

E, embora as línguas de sinais tenham a mesma importância que as línguas de modalidade oral-auditiva na constituição do sujeito, poucos indivíduos ouvintes são usuários da língua de sinais utilizada pela comunidade surda de seu país. Então, para interagir com essas pessoas e, conseqüentemente, ampliar seu universo comunicativo, um indivíduo surdo tem a necessidade de aprender a língua da comunidade oral-auditiva de seu país como L2, em modalidade escrita.

No caso das crianças surdas brasileiras, o ideal é que também se tornem bilíngües. No entanto, é importante salientar que a apropriação da Língua Portuguesa (em modalidade escrita) ocorre de maneira distinta para surdos e ouvintes. Para os primeiros, a aprendizagem da escrita corresponde à apreensão de uma segunda língua com modalidade distinta à sua primeira língua. Trata-se de um processo gradual de aprendizagem que ocorrerá com base no conhecimento internalizado do funcionamento de sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Já para os segundos, representa apenas o aprendizado de uma diferente modalidade da mesma língua. Nesse sentido, surdos e ouvintes passam por etapas diferentes no processo de interação com a escrita, construção de hipóteses e estabelecimento de relações de significação.

<sup>11</sup> Tradução nossa: “dos modos de significação, o Multimodal é o mais importante, pois relaciona todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas”.

<sup>12</sup> Modalidade linguística que possui percepção visual e produção gestual e espacial.

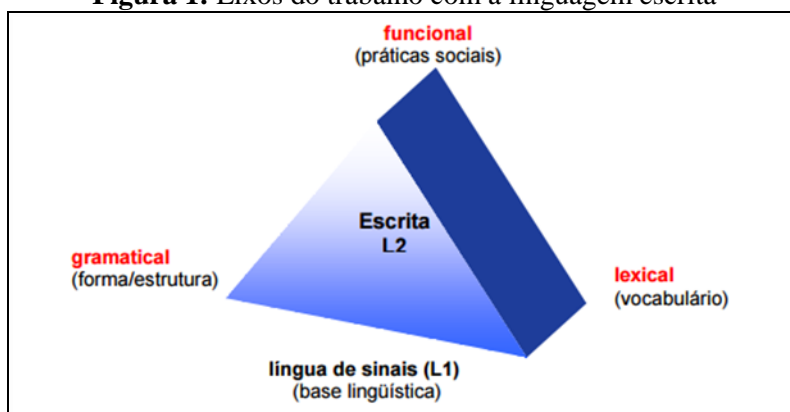
Conforme Ferreiro (1982; 1990; 2001) e Ferreiro e Teberosky (1986), a criança ouvinte, durante o período de contato com os sinais gráficos, passa por estágios de evolução, que são caracterizados em quatro grandes níveis: *Pré-Silábico*, *Silábico*, *Silábico-Alfabético* e *Alfabético*.

No caso específico dos surdos, observa-se que a realização dessas etapas no processo de ensino e aprendizagem da escrita não é o procedimento mais adequado. Em consonância com Sánchez (2002), acreditamos que não se deve falar em alfabetização quando se fala em surdez, uma vez que alfabetizar pressupõe relacionar letras e sons. O indivíduo surdo não é alfabetizável, mas pode ser inserido em diferentes práticas de letramento para aprender uma língua escrita, desde que tais processos ocorram com base numa língua de sinais.

Corroborando essas ideias, Fernandes (2006) defende que a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa pelo surdo deve ocorrer sob a perspectiva do letramento, por meio de processos simbólicos visuais e não auditivos, já que esses indivíduos leem o mundo de forma visual. A autora ressalta que, “desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão ‘fotografadas’ e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação” (FERNANDES, 2006, p.9). Desse modo, nota-se que, em seu processo de letramento em língua portuguesa como L2, o percurso cognitivo utilizado pelos surdos para passar de uma língua não-alfabética (a libras) para uma língua alfabética (o português), ocorre sem a pronúncia da palavra (rota fonológica), mas por meio de seu reconhecimento visual.

A compreensão e produção de um texto numa dada língua não se restringem, contudo, à leitura e à escrita de um conjunto de palavras isoladas. Por isso, o mero reconhecimento dos vocábulos em língua portuguesa não é suficiente para o letramento dos surdos. Na verdade, a produção textual resulta da integração entre material linguístico, faculdades e operações cognitivas e diferentes fatores de ordem pragmática e contextual. Sendo assim, o desenvolvimento da língua escrita pelo surdo (assim como pelo ouvinte) implica o domínio de três distintos aspectos: o aspecto funcional, o aspecto lexical e o aspecto gramatical, explícitos ou implícitos na organização textual, representados didaticamente por Fernandes (2006).

**Figura 1:** Eixos do trabalho com a linguagem escrita



**Fonte:** Fernandes (2006, p. 13)

De acordo com Fernandes (2006), um trabalho que se preste a sistematizar a língua escrita com alunos surdos não pode prescindir da sistematização de nenhum desses eixos componentes. Os *aspectos funcionais* são fundamentais, uma vez que todo texto presta-se a uma função social e seu sentido só pode ser apreendido se articulado à prática social que lhe deu origem, ao veículo no qual ele se apresenta e às intenções que revela. Também é imprescindível ao indivíduo a compreensão dos *aspectos lexicais*, pois as palavras só adquirem significado no contexto em que são veiculadas. Ademais, é necessário o



conhecimento dos *aspectos gramaticais* necessários para a estruturação interna do texto. Mas, conforme Fernandes (2006, p.14), “o que deve ser focalizado não é a gramática tradicional, suas regras e nomenclaturas, mas as normas que garantem a construção de enunciados compreensíveis na língua”.

Ademais, é válido enfatizar que nenhum desses aspectos será conhecido pelo sujeito surdo se uma língua de sinais não constituir a base linguística desse processo. Entretanto, verifica-se que um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita em uma língua oral-auditiva não apresenta qualquer analogia com um fonema, uma sílaba ou uma palavra de uma língua de sinais. Por isso, o processo de aprendizagem da escrita pelo surdo necessita de tempo e processos específicos.

Fundamentando-se em Quadros (1997b), podemos dizer que a aprendizagem da escrita de uma segunda língua por surdos está relacionada com os tipos de conhecimento envolvidos no processo de ensino: o conhecimento explícito e o conhecimento implícito. O conhecimento explícito (consciente, dedutivo) é desenvolvido através da instrução formal e deve ser combinado com a aprendizagem implícita (inconsciente, indutiva) da língua, que envolve três processos: percepção<sup>13</sup>, comparação<sup>14</sup> e integração<sup>15</sup>.

O desenvolvimento desses conhecimentos ocorrerá com base em três níveis: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. A pré-escrita diz respeito ao planejamento ou à preparação para a escrita. Envolve leitura, avaliação e pensamento, que devem ser realizados antes da elaboração da escrita. Assim, a pré-escrita baseia-se num contexto determinado: situações vivenciadas, conversações sobre fatos reais, discussões significativas para o aluno, entre outros. Quanto à escrita, é um processo que ocorre espontaneamente através da transposição de ideias para o papel por meio de símbolos gráficos e, normalmente, apresenta uma relação direta com uma língua de sinais. Já a reescrita é um processo de reelaboração e ocorre devido à intervenção do professor; representa o *feedback* para o aluno surdo, possibilitando a reflexão e o controle sobre as hipóteses experimentadas.

Para o desenvolvimento desses níveis, necessários ao aprendizado da escrita pelos surdos, são condições básicas: o acesso a uma primeira língua, o ambiente, o tipo de interação (*input*, *output* e *feedback*), a idade, as estratégias e estilos de aprendizagem, os fatores emocionais e sociais e a motivação do aluno (cf. Quadros, 1997a).

Sem dúvida, a aquisição de uma língua de sinais, como primeira língua, é indispensável para a aprendizagem da escrita de uma segunda língua pelo surdo. Segundo Guarinello,

Vários estudos demonstram que os surdos filhos de pais surdos estão mais bem preparados para enfrentar a etapa escolar e apresentam melhor desempenho na leitura e na escrita, já que foram expostos a uma língua comum a si e a seus pais, ou seja, a língua de sinais. No entanto, isso não significa afirmar que o fato de os surdos nascerem em famílias surdas é suficiente para que tenham melhor desempenho acadêmico e de linguagem (GUARINELLO, 2007, p. 54).

Além disso, é fundamental, para o desenvolvimento da escrita, um ambiente que propicie o contato constante da criança surda com a escrita, através de atividades significativas e contextualizadas. De acordo com Guarinello (2007, p.55), “a imersão na prática social da linguagem escrita se torna possível quando a criança surda mantém contato

<sup>13</sup> O indivíduo se conscientiza de um determinado aspecto linguístico.

<sup>14</sup> O indivíduo compara um aspecto linguístico com a gramática mental.

<sup>15</sup> O indivíduo integra uma representação de uma nova informação linguística a sua gramática mental.

com adultos usuários e competentes nessa modalidade de língua e quando tem a oportunidade de participar de atividades significativas”.

Assim, a interação entre o surdo e a escrita deve privilegiar o uso de um *input* autêntico, diversificado e compreensível. Conforme Quadros (1997a, p. 85), “um *input* compreensível, mas ao mesmo tempo complexo o suficiente para desafiar o aluno a desenvolver seu processo de aquisição, exige que discussões prévias sobre o assunto abordado em uma língua de sinais sejam promovidas”. O *input* desencadeará o *output* escrito dos alunos, ainda que este apresente uma relação direta com uma língua de sinais; o que possibilitará o ensino da escrita de uma língua oral-auditiva. Assim, “a intervenção do professor representa o feedback para o aluno surdo possibilitando a reflexão sobre as hipóteses que criou na sua produção (*output*)” (QUADROS, 1997a, 86).

Também é preciso enfatizar que a idade do aluno tem diferentes implicações no processo de aprendizagem da escrita de uma segunda língua.

Normalmente, o ensino de L2 para crianças enfatiza a aquisição do vocabulário e a compreensão da L2. Os adultos diferentemente das crianças, apresentam-se motivados conscientemente para o processo da L2, assim se dispõem a falsear ambientes naturais de língua. Já com as crianças, o processo exige do professor habilidade para tornar a aquisição o mais autêntica possível e para criar motivação suficiente para despertar o interesse do aluno. (QUADROS, 1997a, p. 86)

No que diz respeito às estratégias e estilos de aprendizagem, tais aspectos também podem apresentar interferências na aprendizagem dos alunos. Assim, o docente deve levar em conta as tendências e preferências dos alunos, voltando-se para uma metodologia diversificada e que contemple diferentes práticas de letramento. Consoante a essas ideias, Gesueli (2012) demonstra a importância de se conceber o letramento em L2 para surdos como um processo multimodal, caracterizado pelo uso de mais de um código semiótico, atravessado por formas múltiplas de significação.

Dionísio (2007, p. 12) define o texto multimodal como um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação. Na visão da autora, a multimodalidade discursiva engloba não só a linguagem verbal escrita, mas corresponde à mescla de “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (p. 178). Ampliando essas ideias, é possível afirmar que o texto multimodal pode abarcar, ao mesmo tempo, aspectos linguísticos, gestuais, auditivos, visuais, tipográficos e espaciais. A noção de *multimodalidade* adotada neste trabalho é, portanto, entendida como a co-presença de vários modos de linguagem que interagem na construção dos significados.

Sem dúvida, o processo de ensino e aprendizagem da escrita do português para os surdos brasileiros, para que tenha eficácia, deve ser pautado no trabalho com (hiper)gêneros que tenham sua construção materializada mediante múltiplas e diversificadas semioses. Nesse sentido, os espaços digitais – ao mesclarem diferentes linguagens e promoverem um uso social da língua – revelam-se espaços propícios para aprendizagem da escrita do português e também para a valorização dos aspectos culturais, comunicativos e identitários dos sujeitos surdos.

Em consonância com essas ideias, Arcoverde (2006, p.6) salienta:

A escrita, através da Internet, possibilita ao surdo escrever o português e pensar em português, fazendo uso social da linguagem escrita incorporada a uma necessidade discursiva. Nesse caso, podemos verificar que os surdos, quando vivenciam essa experiência, podem penetrar numa situação concreta

de enunciação e usar a linguagem escrita em língua portuguesa para interagir com os outros.

Ao analisar como as tecnologias digitais valorizam as interações verbais e inscrevem surdos e ouvintes, interlocutores plurilíngues, em um novo espaço de interação social, a autora destaca que: (i) na rede, o uso da escrita é priorizado; (ii) o contexto digital valoriza as relações do cotidiano, permitindo que pessoas demonstrem sentimentos e inquietações; (iii) o meio digital pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas efetivas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa (na modalidade escrita).

Nessa mesma linha de análise, Nogueira (2014, p. 23) enfatiza que “focalizar as práticas letradas multimodais em ambiente digital e ver nestas práticas a produção de significados complexos por meio da interação de diferentes modalidades significa a possibilidade de vislumbrar ganhos epistêmicos para o contexto educacional da surdez”. De fato, a interação que se estabelece nos ambientes virtuais rompe com a linearidade e a unidirecionalidade, potencializando a aprendizagem multidirecional por meio da criação de redes formadas na diversidade de informações, recursos e intervenções (cf. ALMEIDA, 2006). Em um nível mais elementar, as interações com a escrita vão desde uma simples navegação aleatória até a busca por informações significativas, com um objetivo pré-estabelecido. Já em um plano mais avançado, o indivíduo tem a possibilidade não apenas de explorar as tecnologias, mas, sobretudo, de incluir informações e representar suas articulações. Tal nível engloba práticas que possibilitam ao sujeito navegar por um hipertexto e construir o conhecimento de modo particular, selecionando as informações que lhe são significativas e transformando-as por meio de novas representações; criar novas conexões (*links*), rearticulando as próprias transformações; e, ainda, produzir seus próprios hipertextos, propiciando novas interações na rede.

Além disso, por meio da conexão entre os elementos linguísticos verbais e não verbais, as interações desenvolvidas nos ambientes virtuais possibilitam ao usuário a integração potencial de textos, imagens e gestos no mesmo sistema, favorecendo, portanto, o desenvolvimento de múltiplas habilidades no processo de aprendizagem. Tudo isso revela o quanto a aquisição da escrita por meio das *interfaces* digitais se revela importante, mas também desafiadora. Desse modo, é necessário que a escola, através das práticas de multiletramentos, oportunize aos surdos a inserção em espaços digitais e, ao mesmo tempo, a interação com diferentes sujeitos e linguagens.

#### **4 Práticas de Letramento Digital para Estudantes Surdos: Uma Proposta Didática Bilíngue e Multimodal**

Nesta seção do trabalho, será apresentada uma proposta didática de letramento bilíngue e bimodal para sujeitos surdos. Trata-se, de modo mais específico, de uma proposta de letramento digital propiciada por meio da Comunicação Mediada por Computador. Tal escolha deve-se, primeiramente, ao processo de informatização do ensino nas escolas da rede pública no Brasil. Justifica-se, também, por acreditarmos que o computador pode se constituir em um elemento estruturante do processo de aprendizagem, desde que seja, é claro, adequadamente utilizado.

Evidentemente, o uso do computador, por si só, não promove alterações nos métodos pedagógicos. Na verdade, a maneira como se utilizam os computadores no ambiente educacional pode ser muito diferente a depender da concepção que se tenha acerca do processo de ensino e aprendizagem. Eles podem ser utilizados tanto para a leitura e edição mecânica e descontextualizada de gêneros tradicionalmente valorizados pela escola, quanto para promover práticas diversificadas de usos sociais da leitura e escrita no contexto escolar.

Sendo assim, “não devemos nos equipar com micros por modernismo, sem antes saber se ele pode modernizar o ensino. Não devemos recusá-lo com base em alguma antipatia nostálgica. Finalmente, não devemos adotá-lo pensando que sairemos ilesos da aventura [...]” (MARQUES et. al., 1986, p.20).

Considera-se, contudo, que, quando utilizados para desenvolver estratégias de interação discursiva entre os educandos e os textos (na sua diversidade de gêneros), em situações concretas de leitura e escrita, os computadores apresentam grande valia e possibilitam a ampliação das práticas de letramentos.

Na verdade é somente na tela, ou em outros dispositivos interativos, que o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem [...] A tela informática é uma nova “máquina de ler”, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem particular (LÉVY, 1996, p.41).

Observa-se, desse modo, que – em espaços de interação digital – leitura e escrita mesclam seus papéis. O leitor torna-se também produtor do texto na medida em que contribui para uma particular seleção de caminhos e ideias que irão resultar na composição do texto. E o redator, por sua vez, colabora indicando possíveis caminhos para o acesso às informações. Sendo assim, a linearidade da escrita alfabética encontrada, muitas vezes, na produção impressa é confrontada com a pluralidade de caminhos abertos à navegação pela virtualidade, resultando em novos modos de compreensão e construção textual.

É justamente com o objetivo de evidenciar como as *interfaces* digitais contribuem para a para as práticas de letramentos para surdos na contemporaneidade que serão expostas a seguir algumas sequências didáticas (baseadas no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) para o trabalho com estudantes surdos no 6º ano do ensino fundamental. Embasando-se nas discussões apresentadas na seção 2 deste trabalho, a elaboração das sequências considerou tanto os aspectos lexicais, funcionais e gramaticais envolvidos no processo de aprendizado da escrita, quanto os três principais níveis de produção textual: a pré-escrita, a escrita e a reescrita, conforme expõe o Quadro 1.

**Quadro 1** – Sequências didáticas elaboradas para o trabalho com estudantes surdos do ensino fundamental II

GÊNERO TEXTUAL	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	ATIVIDADES
* <b>Biografia/ Autobiografia</b> <sup>16</sup>	<b>Apresentação da Situação:</b> Partindo de uma situação real	<b>O docente demonstrará aos alunos a necessidade de se discutir questões relacionadas à valorização da identidade e da cultura surda no contexto escolar, promovendo o respeito à diversidade, e – ao mesmo tempo – possibilitando a interação entre surdos e ouvintes. Para tanto, irá propor aos alunos a criação de textos autobiográficos (em vídeos) que deverão ser exibidos para os colegas e divulgados no <i>blog</i> da escola.</b>
	<b>Produção inicial</b>	<b>* Observação e análise do conto <i>Rapunzel Surda</i> (em libras), disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=d2rfJAztzCM">https://www.youtube.com/watch?v=d2rfJAztzCM</a>&gt;.</b>

<sup>16</sup> Esses gêneros foram escolhidos por fazerem parte do conteúdo didático de língua portuguesa no 6º ano do ensino fundamental na escola em que se pretende aplicar a proposta e também por propiciarem a valorização de aspectos identitários e culturais dos sujeitos surdos.

	<p><b>* Quiz sobre o vídeo, com perguntas em libras, traduzidas para a língua portuguesa na modalidade escrita.</b>                  Obs.: As perguntas devem explorar, em língua de sinais, tudo o que se observa no vídeo no que concerne à trajetória de vida da personagem principal.                  Já na tradução das perguntas para a língua portuguesa apresentar-se-ão as palavras-chave destacadas.</p> <p><b>* Realização de atividade para o reconhecimento do vocabulário em libras e em língua portuguesa.</b>                  - Jogo da memória com sinais e imagens, sinais e palavras, alfabeto manual e palavras, imagens e palavras.</p> <p><b>* Produção de texto escrito em língua portuguesa, com base nas ideias contidas no vídeo.</b>                  - Estímulo ao raciocínio e criatividade dos alunos para além do que foi visto por meio do vídeo: <i>O que acontecerá depois na vida da personagem principal? Como? Onde? Por quê?</i>                  - Produção de um texto biográfico, por meio do <i>software HagaQuê</i>.</p>
<p><b>Módulo 1</b></p>	<p><b>* Organização de imagens referentes à história da vida de “Helen Keller”, por meio de um “Quebra-cabeças digital”.</b></p> <p><b>* Observação e análise de vídeo sobre a vida de Helen Keller (vídeo multimodal, que mescla imagens, sinais da libras e palavras da língua portuguesa), disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=SJWDICzqyPQ">https://www.youtube.com/watch?v=SJWDICzqyPQ</a>&gt;.</b>                  (O final do vídeo não será exibido nesse momento)</p> <p><b>* Criação de um final para a história</b>                  Para a produção, os alunos utilizarão o Programa de Apresentação Eletrônica do <i>Windows</i> ou do <i>Linux Educacional</i>.                  Antes da produção, os alunos deverão observar a versão digital escrita da biografia de Helen Keller e as ilustrações presentes no texto. Também deverão realizar algumas atividades <i>online</i> para o reconhecimento do vocabulário em libras e em língua portuguesa: Jogo do dominó.                  Durante a produção, o professor deverá orientar individualmente os alunos em relação à estrutura do texto.</p> <p><b>* Exibição do final do vídeo e comparação dos textos pelos alunos.</b></p>
<p><b>Módulo 2</b></p>	<p><b>* Jogo da memória, envolvendo personalidades surdas.</b>                  Numa cartela do Jogo deverá estar contida a foto da personalidade surda; noutra, deverão estar presentes o nome da personalidade em libras e em língua portuguesa.</p> <p><b>* Seleção de uma personalidade pelos alunos e análise de vídeo autobiográfico sobre a personalidade escolhida.</b></p> <p><b>* Produção de um texto autobiográfico</b>                  Para a criação do texto, será utilizado o Programa de Apresentação Eletrônica do <i>Windows</i> ou do <i>Linux Educacional</i>.                  - Os estudantes devem seguir o roteiro dado pelo professor (nome, filiação, data e local de nascimento, síntese histórica dos principais fatos de sua vida, etc.)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos deverão narrar suas histórias de vida, primeiramente, em libras e, depois, em língua portuguesa.</li> <li>- A produção da autobiografia em língua portuguesa será antecedida por uma produção imagética de fatos da vida dos estudantes.</li> <li>- Por fim, os alunos deverão inserir frases (em língua portuguesa) na produção.</li> </ul>
<b>Produção final</b>	- Reescrita do texto produzido anteriormente, com base em orientações dadas pelo professor. Serão analisados principalmente aspectos referentes à concordância nominal e verbal e ao uso de vocábulos gramaticais (artigos, preposição, conjunção e verbos de ligação).
<b>Socialização das atividades</b>	* Após a reescrita dos textos, os vídeos serão socializados entre os colegas e expostos no <i>blog</i> da escola.

Sem dúvida, a proposta elaborada pode contribuir para o letramento de estudantes surdos, já que a convivência com os mais diversos gêneros de textos em ambientes digitais favorece as práticas interacionais, bem como o uso social da leitura e escrita pelas crianças, funcionando como uma importante *interface* pedagógica. Através da associação entre elementos linguísticos – sinais e palavras – e recursos não verbais, as interações desenvolvidas nos ambientes virtuais por meio da construção de *textos autobiográficos*, por exemplo, possibilitarão aos sujeitos a integração potencial de textos, imagens e gestos no mesmo sistema, auxiliando no desenvolvimento de múltiplas habilidades no processo de aprendizagem.

Além disso, ao aparecer em outro suporte (a tela do computador), os textos autobiográficos apresentam condições interativas de produção e promove a autonomia dos sujeitos enquanto usuários da língua, ajudando-lhes a lidar com um mundo cada vez mais digital e a ter contato com elementos da cultura surda.

De modo geral, as atividades foram elaboradas no intuito de ampliar saberes dos discentes em relação aos aspectos funcionais, lexicais e gramaticais envolvidos no processo de aprendizado da escrita. No que concerne ao conhecimento funcional da língua portuguesa, será estimulado – desde a fase de pré-escrita – através da proposição de leituras e produções textuais com intenções definidas que visam ao reconhecimento e à valorização da cultura surda, ao mesmo tempo, em que se demonstra por meio das temáticas escolhidas a necessidade da aprendizagem do português como L2 para a ampliação do universo comunicativo dos surdos.

Já a potencialização dos saberes lexicais pode ser propiciada por meio da associação entre imagens, sinais e palavras, seja através dos vídeos ou dos jogos sugeridos na sequência didática. Esses recursos, possivelmente, possibilitam aos surdos: i) a percepção de determinados vocábulos da língua portuguesa de maneira dinâmica e contextualizada; ii) a comparação entre dados da L1 (sinais da libras) e da L2 (palavras da língua portuguesa); iii) a integração do conhecimento de modo mais interativo.

O conhecimento gramatical, por sua vez, precisa considerar elementos da fase de interlíngua<sup>17</sup> dos sujeitos. Nesse sentido, é crucial que o professor realize o acompanhamento individual dos alunos (uma vez que eles poderão estar em fases diferentes de aprendizagem da L2). No caso dos alunos surdos brasileiros, por conta das especificidades da libras, é frequente, no processo inicial do aprendizado do português: a ausência (ou a pouca utilização) de elementos gramaticais (artigos, verbos de ligação, preposições e conjunções); dúvidas em

<sup>17</sup> Língua de transição entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa (em modalidade escrita).

relação ao uso das flexões nominais, caracteristicamente as de gênero, e das flexões verbais. Sendo assim, é importante que o professor esteja atento a esses aspectos e que a orientação seja dada a partir das necessidades de cada aluno, sobretudo no momento de reescrita.

Portanto, é possível afirmar que os multiletramentos apresentam importantes contribuições para o desenvolvimento dos sujeitos, seja por propiciar a realização das atividades de leitura e escrita de maneira mais dinâmica e interativa, despertando o interesse e a criatividade dos alunos e possibilitando mudanças no processo de aprendizagem; seja por promover o aprendizado dos sujeitos em contextos concretos de interação, oportunizando o conhecimento e uso de diferentes gêneros discursivos. Tais práticas devem, portanto, ser cada vez mais valorizadas e utilizadas no espaço escolar, visando ao desenvolvimento integral dos educandos.

## 5 Conclusão

O presente trabalho objetivou demonstrar como as práticas de letramento digital podem, em vista de sua funcionalidade, operar como uma importante *interface* pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa para sujeitos surdos. Compreendendo que o estudo deveria conciliar os pressupostos apresentados pelos estudiosos da área de Tecnologia da Informação e Comunicação com a teoria sociointeracionista de aquisição da escrita/ letramento em língua portuguesa para sujeitos surdos, a discussão teórica apresentada inicialmente visou ratificar a importância do uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem da escrita na contemporaneidade. Para tanto, promoveram-se reflexões acerca dos novos mecanismos linguísticos e interacionais que emergiram a partir do uso da língua em contextos digitais, ressaltando-se a importância dos multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem da escrita para os surdos no contexto escolar. Em seguida, foi apresentada uma sequência didática para o trabalho com estudantes surdos do 6º ano do ensino fundamental. De maneira geral, a proposta demonstrou como os saberes lexicais, funcionais e gramaticais envolvidos no processo de produção textual podem ser ampliados através de atividades bilíngues e multimodais que valorizem o desenvolvimento da pré-escrita, escrita e reescrita de textos em L2.

Certamente, as reflexões e as propostas apresentadas neste trabalho reiteram, no mínimo, três aspectos relevantes em relação à aprendizagem da língua portuguesa por indivíduos surdos: i) não é possível desenvolver práticas satisfatórias de letramentos para surdos, se essas não forem pautadas em atividades diversificadas e multimodais (que envolvam, sobretudo, a língua de sinais, as imagens e a própria língua escrita); ii) é necessário que essas práticas de letramento sejam sempre atuais e atualizadas, sendo crucial – portanto – no contexto contemporâneo, a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação de modo dinâmico e interativo; iii) o desenvolvimento de práticas que enfatizem os aspectos identitários e culturais dos surdos é fundamental para que esses sujeitos sejam valorizados no espaço escolar e se sintam cada vez mais estimulados para o uso social da leitura e da escrita.

Portanto, esperamos que este trabalho possa auxiliar pesquisadores e professores que atuam na educação básica, com discussões sobre novas possibilidades de letramento, contribuindo para um melhor entendimento de que as práticas de letramento digital favorecem o processo de aprendizagem do português escrito como L2 por sujeitos surdos e devem, por isso, ser amplamente valorizadas e cada vez mais desenvolvidas no espaço escolar.

## Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 203-217.
- ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 46 (1), p. 79-92, jan./jun. 2007.
- ARCOVERDE, R. D. de L. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n.69, p.251-267, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a08v2669.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: Entre teoria, prática e formação docente*. Campina, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. pp. 227-257.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de Lingüística Geral II*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede. A era da Informação: economia, sociedade e cultura*. Tradução de Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. v. 1.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies, Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.
- DIONISIO, A. P. “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)”. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FERNANDES, S. F. *Prática de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.
- FERREIRO, E. A Escrita... antes das Letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). *A Produção de Notações na Criança: linguagem, número, ritmos e melodias* São Paulo: Cortez, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Analisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. México: OEA, 1982 (Proyecto Especial de Educación Especial, fasc. 2).



\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução Horário Gonzales (et. al.). 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. 248 p. p.59-83.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Org.) *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 173-186.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1995] 2008. pp. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. (Coleção TRANS)

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. (Coleção TRANS)

\_\_\_\_\_. *O que é virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MARQUES, C. P. C. et al. *Computador e ensino: uma aplicação à língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1986.

NOGUEIRA, A. S. Práticas de Letramento multimodais em Ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, v. XXVIII: 19-45, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP.

QUADROS, R. M. de. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na educação Bilíngüe para Surdos*. 21 a 23 de julho de 1997a. p.70-87. Disponível em: <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/contexto.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SACKS, Oliver W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SÁNCHEZ, C. Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para a desmistificação do tema. *Conferência*. Secretaria de Estado de Educação do Paraná: Departamento de Educação Especial, 2002.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In. ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. *Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o futuro*. Brasília: SEED-MEC, 2005.

SOARES, M. *Educação infantil: alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Letramento*. Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

STREET, B. V. (Org.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TERZI, S. B.; PONTE, G. L. A identificação do cidadão no processo de Letramento Crítico. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 20 maio 2014.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

## AS MENSAGENS ESPÍRITAS NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS E DOS TIPOS TEXTUAIS<sup>1</sup>

Fernanda Alvarenga Rezende\*

**Resumo:** A partir do *corpus* que compõe este artigo, o objetivo deste trabalho é analisar dez mensagens espíritas, de cinco autores diferentes, com base na noção de gêneros e na teoria dos tipos textuais, de Travaglia (1991, [2003]/2007, 2007a, 2007b, 2009). Além disso, pretendemos caracterizar as mensagens como gênero, mostrar porque elas são consideradas um gênero na comunidade religiosa espírita e ver se e como elas se relacionam com outros gêneros. Para isso, observamos, dentre outros aspectos, os objetivos e a superestrutura dos textos selecionados e verificamos que, embora sejam gêneros do tipo injuntivo, essas mensagens diferem de outros gêneros desse tipo textual, por exemplo, quanto à sua função comunicativa e ao objetivo a que se destinam.

**Palavras-chave:** Mensagens espíritas; Tipos de texto; Tipo injuntivo; Gêneros textuais.

**Abstract:** The aim of this paper is to analyze ten spirit messages of five different authors, based on notion of genres and the theory of text types (TRAVAGLIA, 1991, [2003]/2007, 2007a, 2007b, 2009). In addition, we intend to characterize the messages as gender, show why they are considered a genre in spirit religious community and see if and how they relate to other genres. For this, among others aspects, we observe the objectives and the superstructure of the selected texts and found that, although they are genres injunctive type, they differ from other genres such textual type, for example, as to its communicative function and the purpose to which intended.

**Keywords:** Spirit messages; Text types; Injunctive type; Textual genres.

### 1 Introdução

A relação do Espiritismo com a escrita é muito forte, uma vez que este é o principal meio de divulgação da doutrina. A produção de livros, mensagens e romances, além de fortalecer essa divulgação, é um meio para manter centros espíritas, fazer obras de caridade e também ampliar o conhecimento da doutrina por seus seguidores. Segundo Allan Kardec<sup>2</sup> (1985, p. 10), o Espiritismo pode ser definido como “[...] uma ciência que trata da natureza, da origem e da destinação dos espíritos, e das suas relações com o mundo corporal”. Duas formas bastante conhecidas dessas relações são as mensagens e as cartas psicografadas, por meio das quais um espírito se manifesta através do médium para expressar-se no mundo dos vivos. As cartas costumam ser feitas a pedido de pessoas que perderam um ente querido e que

---

<sup>1</sup> Esse trabalho foi orientado, inicialmente, pelo Prof. Dr. Luiz Carlos Travaglia e, posteriormente, pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alice Cunha de Freitas, ambos docentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: fernandaalvarenga87@gmail.com.

<sup>2</sup> Pseudônimo de Hippolyte Leon Denizard Rivail, pesquisador e pedagogo francês. A Allan Kardec é atribuída a origem do Espiritismo na França no século XIX. Ele é autor de várias obras espíritas, dentre elas: *O Evangelho segundo o Espiritismo*, *O Livro dos Médiuns* e *O Livro dos Espíritos*.

querem alguma notícia dele após a sua morte. Para isso, é necessário recorrer a um médium que, além de ser o elo entre a pessoa e o espírito, é quem psicografa a carta.

A psicografia, cuja origem grega da palavra significa a escrita da mente ou da alma, refere-se à capacidade dos médiuns de escrever mensagens ditadas por espíritos. Nas palavras de Kardec (1988, p. 170), a psicografia “[...] é a transmissão do pensamento do Espírito por meio da escrita e através da mão do médium”. Assim como os romances e as cartas, as mensagens também podem ser psicografadas, como as que analisamos neste artigo. Um dos mais importantes médiuns da doutrina espírita, no Brasil, foi Francisco Cândido Xavier, popularmente conhecido como Chico Xavier. Ao longo de seus 92 anos de vida, ele psicografou 401<sup>3</sup> obras dos mais variados autores espirituais. Entretanto, mesmo com tantas obras publicadas e conhecidas, nos deparamos com a dificuldade de encontrar pesquisas voltadas para a literatura espírita.

Nesse sentido, apesar de serem conhecidas e de fácil acesso à sociedade – devido às campanhas do quilo, por exemplo, nas quais um grupo de voluntários vai até as casas das pessoas e pede mantimentos para doação, mas, antes de ir embora, eles entregam uma mensagem ao morador, caso ele queira e independentemente de ele atender ou não o pedido do voluntário para ajudar quem precisa –, não é fácil encontrar uma definição para as mensagens espíritas.

Após consultar diversos *sites* e livros, verificamos que essas ferramentas apenas trazem as mensagens, mas não explicam a um leigo o que seria um texto desse tipo. Desse modo, entendemos que as mensagens espíritas, geralmente, são textos curtos com objetivos bem específicos, quais sejam: levar à reflexão ou indicar ao leitor um caminho a ser seguido; trazer uma palavra amiga em um momento de dificuldade; orientar o leitor sobre como agir, pensar e/ou falar no seu cotidiano e na convivência dentro e fora do lar. Embora as mensagens sejam, em geral, textos curtos, elas também podem utilizar narrativas que tenham um fundo moral e que costumam ser mais extensas, para nos alertar sobre determinadas atitudes que temos em relação ao nosso semelhante.

Durante a pesquisa para escrever este artigo, percebemos que, apesar da vasta extensão de obras espíritas, incluindo romances e livros de mensagens, o número de trabalhos voltados para a análise dessas obras é praticamente inexistente. Assim, um dos propósitos deste artigo é incentivar o estudo e o desenvolvimento de análises como esta. Neste trabalho, o foco de estudo está nas mensagens, mas esperamos contribuir para alavancar pesquisas maiores sobre os mais diversos ramos das obras espíritas. Pretendemos ainda caracterizar as mensagens como gênero, mostrar porque elas são consideradas um gênero na comunidade em que circulam e ver se e como elas se relacionam com outros gêneros.

O *corpus* deste trabalho é constituído por dez mensagens espíritas, de cinco autores espirituais diferentes. Seleccionamos duas mensagens de cada autor para que pudéssemos ter uma visão mais abrangente das mensagens e, assim, não generalizá-las com base na forma de escrever de apenas um ou dois autores. Também optamos por seleccionar mensagens mais curtas para que a análise não ficasse tão extensa e para que um número maior de textos pudesse ser analisado.

Apesar de termos retirado as mensagens de *sites* da internet, pelo fato de não termos as obras impressas, é importante ressaltar que elas podem ser encontradas sob a forma de livros – que reúnem vários textos e podem ser comprados em livrarias especializadas – e por meio da distribuição gratuita nos centros espíritas ou em campanhas, como a Campanha do Quilo. Desse modo, apresentamos, abaixo, os títulos das dez mensagens seleccionadas, seus respectivos autores e, caso haja, o nome do médium que as psicografou:

---

<sup>3</sup> Segundo o site [http://www.institutoandreluiz.org/chicoxavier\\_rel\\_livros.html](http://www.institutoandreluiz.org/chicoxavier_rel_livros.html), Acessado em 22 de setembro de 2016.

- 1) *Passo a passo*, de autoria de Emmanuel e sem indicação de quem a psicografou;
- 2) *Reflete*, de autoria de Emmanuel e sem indicação de quem a psicografou;
- 3) *Violência*, de autoria de Hilário Silva e psicografada por Francisco Cândido Xavier;
- 4) *Conselho trocado*, de autoria de Hilário Silva e sem indicação de quem a psicografou;
- 5) *Receita para melhorar*, de autoria de José Grosso e psicografada por Francisco Cândido Xavier;
- 6) *Roteiro*, de autoria de José Grosso e sem indicação de quem a psicografou;
- 7) *Sempre feliz*, de autoria de André Luiz e psicografada por Francisco Cândido Xavier;
- 8) *Dez maneiras de amar a nós mesmos*, de autoria de André Luiz e psicografada por Francisco Cândido Xavier;
- 9) *Beleza*, de autoria de Joanna de Ângelis e sem indicação de quem a psicografou;
- 10) *O silêncio*, de autoria de Joanna de Ângelis e sem indicação de quem a psicografou.

Para embasar a análise, nos pautamos na noção de gênero e na teoria dos tipos textuais, proposta por Travaglia (1991) e retomada por Travaglia ([2003]/2007, 2007a, 2007b, 2009). Consideramos ainda a noção de comunidade discursiva para Swales (1990), a proposta de Fávero e Koch (1987) para a tipologia textual, e o conceito de superestrutura, de Van Dijk (1983) e de Travaglia (1991). A seleção desses textos e autores foi feita por acreditarmos que eles atendem à proposta deste artigo com clareza e objetividade.

Partimos da hipótese de que as mensagens espíritas são um gênero do tipo injuntivo, pois, conforme Fávero e Koch (1987), esses tipos de texto têm como principal característica – o que as autoras chamam de macroato – direcionar e orientar. Pretendemos mostrar que as mensagens espíritas se diferenciam de outros tipos de textos injuntivos, como uma receita ou um manual de instruções, por exemplo. Nesse sentido, pretendemos caracterizá-las como gênero, mostrar porque elas são consideradas um gênero na comunidade espírita e ver se e como elas se relacionam com outros gêneros.

É importante ressaltar que as mensagens religiosas-doutrinárias são consideradas por Travaglia (2007b) como um gênero do tipo injuntivo. Embora o autor não insira as mensagens espíritas diretamente nessa classificação, acreditamos que há fortes evidências para que sejam entendidas como parte das mensagens religiosas-doutrinárias, uma vez que a injunção parece estar sempre presente nesses textos, mesmo que implicitamente, e por serem mensagens de cunho religioso. Ademais, supomos que as mensagens também fazem parte de dois subtipos do injuntivo: o conselho e a prescrição<sup>4</sup>, pois, apesar de considerarmos que todas pertencem a gêneros do mesmo tipo, há diferenças quanto ao modo como a injunção aparece nos textos.

Na próxima seção, discorreremos sobre alguns conceitos importantes referentes à tipologia textual e que foram essenciais para a construção da análise, tais como: a superestrutura, os gêneros e as comunidades discursivas.

## 2 As categorias de texto, o tipo injuntivo e seus subtipos

As categorias de texto têm sido motivo de discussão dentro do campo da Linguística Textual. Um dos autores que se interessam por esse tema é Travaglia (2007a, p. 40), para quem as categorias de texto são “[...] um conjunto de textos com características comuns”. Como critério para caracterizar essas categorias, o autor propõe os seguintes parâmetros: o

---

<sup>4</sup> Tanto o conselho quanto a prescrição serão definidos na seção seguinte, quando tratamos dos subtipos.

conteúdo temático, a estrutura composicional, os objetivos e funções sociocomunicativas, as características da superfície linguística e as condições de produção.

O conteúdo temático é um tipo de informação, pelo fato de estar relacionado ao que pode ser dito em uma categoria de texto; refere-se ao que se espera encontrar em uma determinada categoria textual, seja tipo, gênero ou espécie. Para exemplificar, Travaglia (2007a, p. 43) apresenta “[...] alguns exemplos de caracterizações ligadas ao conteúdo temático” de cada tipo de texto, a saber: tipo narrativo, tipo descritivo, tipo dissertativo, tipo humorístico e tipo injuntivo, mas destacamos o que ele afirma para textos do tipo injuntivo, pelo fato de que esse ser o tipo considerado na análise das mensagens espíritas. Segundo o autor, em textos desse tipo, “[...] o conteúdo é sempre algo a ser feito e/ou como ser feito, uma ou várias ações ou fatos e fenômenos cuja realização é pretendida por alguém”.

O segundo parâmetro é o da estrutura composicional, cujo principal critério é o da superestrutura, que é essencial para caracterizar as categorias de texto. Para Van Dijk (1983, p. 142-143), as superestruturas “[...] são as estruturas globais que caracterizam o tipo de um texto. Portanto, uma estrutura narrativa é uma superestrutura, independentemente do conteúdo [...] da narração”. Além disso, “as superestruturas não só permitem reconhecer outra estrutura mais especial e global, mas ao mesmo tempo determinam a ordem (a coordenação) global das partes do texto”. Segundo esse estudioso, as superestruturas não possuem uma teoria própria, mas há a teoria de determinadas superestruturas, especificamente a da narração e a da argumentação. Entretanto, Van Dijk (1983) afirma que as superestruturas podem ser mais bem vistas por meio da narração, porque, para o autor, esse tipo de texto pode tratar de um termo específico, como um roubo, por exemplo.

Travaglia (1991, p. 1), por sua vez, entende que

a superestrutura é uma estrutura global que é característica de um tipo de texto. É uma espécie de esquema (modelo cognitivo global) formal, abstrato, de caráter convencional e, portanto, dependente da cultura. Normalmente envolve uma sequência esquemática e características de linguagem, de recursos retóricos ou estilísticos.

Conforme Fávero e Koch (1987, p. 8), a superestrutura dos textos injuntivos é a seguinte: “Tema: Ação<sub>1</sub> + Ação<sub>2</sub> + Ação<sub>3</sub> ..... + Ação<sub>n</sub> = resultado ou produto”. Todavia, Travaglia (1991, p. 4) ressalta que essa superestrutura não consegue representar todos os textos injuntivos, por se aplicar aos textos que “[...] equivalem a planos, tais como receitas culinárias e manuais de instrução para montagem e uso de aparelhos”. Diante disso, o autor propõe uma nova superestrutura que seja válida para todos os textos injuntivos. Essa nova superestrutura é composta por três partes: o elenco ou descrição, a determinação ou incitação e a justificativa, explicação ou incentivo.

Para Travaglia (1991, p. 5), o elenco ou descrição apresenta “[...] os elementos a serem manipulados na ação a ser feita”. Esses elementos podem ser apenas listados – como ocorre nas receitas de cozinha – ou listados e descritos – como nos manuais de instrução. Na determinação ou incitação “[...] aparecem as situações a cuja realização se incita ou por determinação ou desejo. Aqui teríamos a injunção em si”. Essa é a única parte obrigatória, mas, às vezes, ela pode aparecer implícita. A justificativa, explicação ou incentivo fornece as “[...] razões para a realização das situações especificadas” na determinação ou incitação.

O autor explica que essas partes não têm uma ordem estabelecida e podem aparecer intercaladas, sendo a determinação a única que não pode faltar. Como exemplo, Travaglia (1991, p. 5) traz alguns trechos de horóscopos para mostrar casos em que a determinação aparece implícita, como em: “a. Câncer/saúde: “A dieta da Lua é especialmente recomendada para as cancerianas” (Horóscopo da revista Elle. Ano 2, nº 10. São Paulo, Ed. Abril, outubro 1989: 209)”.

Quanto aos objetivos e funções sociocomunicativas, que são o terceiro parâmetro para caracterizar as categorias de texto, Travaglia (2007a, p. 60) explica que “embora os gêneros sejam definidos por sua função sociocomunicativa, os tipos também apresentam objetivos”. Diante disso, o estudioso apresenta os objetivos do enunciador na descrição (que é dizer como algo é), na dissertação (que é explicar ou avaliar algo, etc.), na narração (que é contar acontecimentos) e na injunção (que é dizer o que e/ou como fazer). Nesse último, que é o de nosso interesse, o objetivo é “[...] dizer a ação requerida, desejada, é dizer o que e/ou como fazer e assim incitar o alocutário à realização da situação”. Assim, na injunção, o alocutário “[...] é constituído como aquele que realiza aquilo que se requer ou se determina que seja feito, aquilo que se deseja que seja feito ou aconteça” (TRAVAGLIA, 2007a, p. 60-61).

As características da superfície linguística representam o quarto parâmetro que caracteriza as categorias de texto. De acordo com Travaglia (2007a, p. 62), essas características “[...] são elementos composicionais de formulação da sequência linguística, do que muitos chamam de superfície linguística” e “[...] podem referir-se a qualquer plano da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) ou nível (lexical, frasal, textual)”. Assim, podemos tomar como exemplo as formas verbais que mais aparecem em cada tipo. No que se refere aos textos injuntivos, Travaglia (2007a, p. 65) destaca algumas de suas características: são constituídos principalmente de verbos dinâmicos (ação); a prescrição, a ordem, a obrigação e a volição são as modalidades mais encontradas e são características e caracterizadoras da injunção. É comum aparecerem verbos como “[...] mandar, ordenar, determinar, pedir, suplicar, sugerir, recomendar, etc.” que estão “[...] ligados à condição do produtor do texto de incitador e do recebedor de potencial executor das ações”; acontecem apenas por meio das “[...] modalidades imperativas (obrigação, permissão, ordem, proibição, prescrição) e com a volição que são características dos textos injuntivos”.

O quinto e último parâmetro para caracterizar as categorias de texto são as condições de produção que, para Travaglia (2007a, p. 71), referem-se à “[...] quem produz, para quem, quando, onde [...], o suporte, o serviço, etc.”. Esse “quem produz” pode ser tanto o indivíduo quanto a comunidade discursiva. Para Swales (1990, p. 29), há seis características necessárias para definir uma comunidade discursiva, quais sejam: “[...] objetivos comuns, mecanismos participativos, troca de informações, gêneros específicos da comunidade, uma terminologia altamente especializada e um nível geral elevado de especialização”. Como exemplo de uma comunidade discursiva, Swales (1990) apresenta o Círculo de Estudos de Hong Kong, do qual ele fazia parte. Conforme esse autor, o objetivo do Círculo era gerar interesse e levar conhecimento sobre os selos de Hong Kong, bem como seus usos. Assim, Swales (1990) expõe as localidades de origem dos membros do grupo e relata como era feita a adesão para participar do Círculo, com o intuito de mostrar que havia regras e procedimentos a serem seguidos para fazer parte daquela comunidade.

Travaglia (2007a, p. 72) ressalta a importância da comunidade discursiva para a caracterização dos gêneros, pelo fato de que eles “[...] são os que realmente circulam e funcionam em dada sociedade e cultura”. Um exemplo que podemos citar é o da comunidade médica, que é uma parte da comunidade discursiva da saúde e que os profissionais da área usam para se comunicarem entre si. Nesse sentido, Travaglia (2007a) afirma que uma categoria nem sempre se caracteriza com base nos cinco critérios expostos acima, mas sim em apenas alguns deles.

As categorias de texto podem ser de quatro<sup>5</sup> naturezas diferentes, que são o tipo, o subtipo, o gênero e a espécie – que Travaglia (2009, p. 2633) denomina de *tipelementos*<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Para Travaglia ([2003]/2007) e (2009).

<sup>6</sup> Travaglia ([2003]/2007) já havia feito essa denominação, mas, no texto de 2009, o autor considera o subtipo como o quarto tipelemento.

Segundo o autor, o tipo “[...] se caracteriza e pode ser identificado por instaurar um modo de interação, [...], segundo perspectivas adotadas pelo produtor do texto e que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes”. Algumas das categorias de texto classificadas como tipos são “[...] 1) texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo; 2) texto argumentativo *stricto sensu* e argumentativo não *stricto sensu*; 3) texto preditivo e não preditivo”.

Com relação ao subtipo, trata-se do que Travaglia (2007a) entendia como variedades de um tipo de texto. Nas palavras do autor, o subtipo “[...] se caracterizaria e poderia ser identificado por ser uma categoria de texto que na verdade é um tipo, mas não um tipo independente, e sim um tipo que é variedade de um tipo caracterizado por uma perspectiva única em que os subtipos se encaixam” (TRAVAGLIA, 2009, p. 2634). Diante disso, o que antes era entendido como variação de um tipo de texto passa a ser visto como um subtipo.

Os subtipos<sup>7</sup> do tipo injuntivo são a ordem, o pedido, a súplica, o conselho, a prescrição e a optação e podem diferenciar-se quanto ao ato de fala, à formação imaginária em termos de hierarquia, ao beneficiado, ao responsável pela realização da situação e ao grau de polidez. Dentre esses subtipos e suas diferenças, consideramos que as mensagens espíritas relacionam-se, especificamente, com os subtipos conselho e prescrição, por isso, eles receberam maior atenção neste artigo. O conselho “diz qual/como é o melhor fazer” (ato de fala), “o locutor considera-se com maior experiência que o alocutário” (a formação imaginária em termos de hierarquia), o alocutário é o beneficiado pela ação e também é o responsável pela realização da situação; e exige um grau maior de polidez. Já a prescrição “ensina fazer ou determina uma forma de fazer” (ato de fala); “o locutor considera-se com maior saber que o alocutário” (a formação imaginária em termos de hierarquia), o alocutário é o beneficiado pela ação e também é o responsável pela realização da situação; e o grau de polidez é neutro (TRAVAGLIA, 2009, p. 2635).

Quanto aos gêneros, segundo Travaglia (2009, p. 2633), eles são caracterizados e podem ser identificados “[...] por exercer uma função social específica de natureza comunicativa”. Além disso, os gêneros “[...] são instrumentos de ação social pela linguagem e por isso mesmo são as categorias de texto que circulam efetivamente na sociedade, enquanto tipos, subtipos e espécies são usados para compô-los não tendo existência própria, fora de um gênero”. A lenda, o romance, a novela, o conto e o artigo são alguns exemplos de gêneros.

Assim, Travaglia (2007b, p. 1301) apresenta, em seu texto, um quadro com exemplos de gêneros necessariamente vinculados ao tipo em termos de dominância. Isso porque, segundo o autor, em casos de conjugação de tipos na constituição de um gênero – que ocorre com tipos da mesma tipologia, isto é, num mesmo texto podem aparecer, por exemplo, trechos dos tipos descritivo, dissertativo, narrativo e injuntivo –, há gêneros em que a presença de determinado tipo é obrigatória, pelo fato de que há um tipo dominante. Nesse quadro, Travaglia (2007b) traz o gênero mensagem religiosa-doutrinária, em que predomina o tipo injuntivo, juntamente com outros gêneros, e ressalta que a presença do tipo injuntivo também é obrigatória em outros gêneros, tais como: preces, textos que orientam o comportamento (como dirigir na chuva, por exemplo), receitas culinárias e receitas médicas, manuais de uso e instruções, etc..

Por fim, a espécie, que é a quarta natureza diferente das categorias de texto, “[...] se caracteriza e é identificada por aspectos formais de estrutura (inclusive superestrutura) e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo”. São exemplos de espécies: “[...] a) história e não-história (espécies do tipo narrativo); b) textos em prosa e textos em verso” (TRAVAGLIA, 2009, p. 2633).

A seguir, apresentamos a análise das dez mensagens espíritas.

<sup>7</sup> Esses subtipos e suas diferenças aparecem em Travaglia (2009, p. 2634-2635), no Quadro 1.



### 3 Análise

Nesta seção, disponibilizamos todas as mensagens selecionadas, a fonte de onde foram extraídas e apresentamos a análise que foi feita com base no que foi exposto na seção anterior.

#### 1) Mensagem “Passo a passo” (Emmanuel)

Não receies. Atende  
Ao dever que abraçaste.

Nem sempre acertarás,  
Mas corrige-te e anda.

Faze o bem que puderes,  
Serve, constrói, semeia...

Tropearás talvez  
Em pedras que não vias.

Talvez caias por vezes,  
Mas ergue-te e prossegue.

Tudo pode mudar,  
Menos o amor de Deus.

(Disponível em: <http://www.caminhosluz.com.br/detalhe.asp?txt=5663>, Acessado em 22 de setembro de 2016.)

Pelo título, supomos que o texto poderá nos trazer uma série de ações a serem feitas para chegar a um determinado resultado. Essa suposição se confirma após a leitura, uma vez que, quanto ao conteúdo temático, Emmanuel apresenta explicitamente o que quer que seu alocutário faça e, por isso, o direciona a executar várias ações. Isto fica evidente pela predominância das formas verbais no imperativo (“atende”, “corrige-te”; “anda”, “faze”, “serve”, “constrói”, “semeia”, “ergue-te”, “prossegue”), que orientam o alocutário em suas atitudes. Os verbos *recear* e *poder*, que aparecem no imperativo negativo e no futuro do subjuntivo, respectivamente, também contribuem, embora de forma menos direta, para direcionar o que deve ser feito.

No que se refere à superestrutura (ou estrutura composicional), tanto a determinação (o que fazer) quanto a justificativa aparecem explicitamente, pois, durante todo o texto, Emmanuel diz o que deve ser feito para, na estrofe final, apresentar o incentivo dessas ações, isto é, independentemente do que aconteça, o amor de Deus continuará o mesmo. A justificativa aparece na última estrofe por meio da dissertação<sup>8</sup>, por apresentar uma espécie de reflexão acerca das situações apresentadas nas estrofes anteriores e, ao mesmo tempo, explicar por que o agente da ação deve fazer o que o locutor o incita a fazer. Nesse sentido, devido ao grau de polidez (mais polido) e ao fato de que o locutor diz como é o melhor fazer, classificamos essa mensagem como um exemplo do subtipo conselho do tipo injuntivo.

---

<sup>8</sup> Conforme Travaglia (1991, p. 50), “na dissertação, busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações”.

## 2) Mensagem “Reflete” (Emmanuel)

Ante as provas difíceis,  
Jamais te desespere.

A tempestade agora  
É o ar limpo depois.

A pedra é pedra bruta,  
Sem o buril que a fere.

Silencie, trabalha  
E o melhor chegará.

Se dispões de uma vela  
Podes banir a sombra.

Não há mal que te alcance,  
Se confias em Deus.

(Disponível em: <http://www.caminhosluz.com.br/detalhe.asp?txt=5318>, Acessado em 22 de setembro de 2016.)

A primeira frase da mensagem (“Ante as provas difíceis”) revela a condição ou o contexto para realizar o que será proposto pelo autor. Com relação ao conteúdo temático, o próprio título, que contém um verbo no imperativo afirmativo, já transmite a ideia de uma ação que o locutor espera que o seu alocutário faça. Sobre a superestrutura, a determinação aparece explícita, em meio a formas verbais no imperativo negativo (“jamais te desespere”) e no imperativo (“silencie”, “trabalha”). A justificativa para a reflexão aparece em quase toda a mensagem sob a forma de dissertação, mais especificamente nos trechos que estão na segunda, na terceira e nas duas últimas estrofes.

Diante disso, o leitor é levado a refletir que, embora ele possa estar passando por momentos difíceis, se ele agir conforme as instruções do locutor e tiver fé em Deus, ele não sofrerá nenhum mal. O objetivo e a função sociocomunicativa dessa mensagem consistem no fazer crer. Portanto, entendemos que essa mensagem é um gênero do tipo injuntivo e um exemplo do subtipo conselho, por dizer como é o melhor fazer quando se passa por alguma provação.

## 3) Mensagem “Violência” (Hilário Silva)

Não se queixe da vida.

Trabalhe e conserve bondade e paciência para com todos!

Um homem irritado visitava extenso pomar, descarregando o próprio azedume nas árvores, sacudindo-as intempestivamente;

Muitos troncos amigos aceitaram a injúria com serenidade. Uma jaqueira, porém, ao ser rudemente agitada, sem querer, deixou cair um de seus frutos sobre a cabeça do

agressor, causando-lhe o hematoma que lhe precedeu a morte.

(Disponível em: <http://www.caminhosluz.com.br/detalhe.asp?txt=2450>, Acessado em 22 de setembro de 2016.)

Nas duas primeiras frases da mensagem, podemos identificar o conteúdo temático esperado para um texto injuntivo. Isso porque, conforme Travaglia (2007a), o conteúdo do texto indica o que deve ser feito. Neste caso, o alocutário não deve se queixar da vida, e sim, trabalhar e conservar bons sentimentos para com seus semelhantes, ou seja, Hilário Silva mostra o que se deve fazer para evitar passar por uma situação como a que é relatada nos dois últimos parágrafos da mensagem.

No início do texto, podemos verificar ainda a presença explícita da determinação (ou a injunção em si), que é uma das partes da superestrutura do tipo injuntivo, por meio das formas verbais no imperativo (“queixe”, “trabalhe”, “conserva”) que reforçam a ideia de incitação do que deve ser feito. Nos dois parágrafos finais, o autor utiliza-se de uma narração como justificativa para mostrar um caso em que a prescrição não foi seguida. Desse modo, o autor argumenta que não seguir o que lhe foi aconselhado pode trazer sérias consequências. Assim, classificamos essa mensagem como sendo do subtipo prescrição, pelo fato de ela determinar uma forma de como o alocutário deve agir.

#### **4) Mensagem “Conselho trocado” (Hilário Silva)**

No Rio de Janeiro, pequeno grupo de companheiros, no culto da assistência, entrou no presídio da Rua Frei Caneca.

Distribuição de lembranças e guloseimas.

Passando por determinada cela, D. Almira Barbosa ouve a voz de um encarcerado:

– Madame, quer arranjar-me um cigarro, por favor?

D. Almira volta-se para ele e começa a doutrinar.

Diz-se habituada aos serviços da saúde, fala dos prejuízos do fumo, comenta os imperativos da higiene, explana sobre as despesas trazidas pelo hábito de fumar e refere-se ao câncer do pulmão.

O preso observa a senhora, calmamente, dos pés à cabeça.

Quando termina, replica fleumático:

– Ora, madame, quem, neste mundo, está sem algum costume censurável? A senhora é assistente de saúde, eu sou sapateiro. Com certeza, não fuma; entretanto, tem belos sapatos "Luís XV", que lhe prejudicam a saúde. Já pensou nos perigos do salto alto? A senhora me desculpe, mas tanto erro eu com o cigarro reprovável quanto a senhora com o calçado inconveniente.

(Disponível em: <http://www.caminhosluz.com.br/detalhe.asp?txt=3588>, Acessado em 22 de setembro de 2016.)

Ao comparar a estrutura dessa mensagem com as que foram analisadas até o momento, logo percebemos uma diferença pelo fato de que, nesse caso, Hilário Silva utiliza uma narrativa com uma moral implícita. Ademais, a estrutura do texto aliada ao fundo moral remetem às fábulas, conhecidas por serem textos curtos finalizados com uma moral.

Neste caso, a moral da narrativa pode ser associada à história bíblica<sup>9</sup> “O argueiro e a trave no olho” que, resumidamente, alerta para o fato de que é necessário a pessoa ver seus próprios defeitos antes de olhar para os defeitos de outra pessoa. Num sentido injuntivo, essa moral equivaleria à frase: “Não julgue para não ser julgado”. Assim, podemos identificar a presença da determinação na última fala do preso, quando ele diz para a mulher olhar para si mesma antes de julgá-lo. O restante do texto é uma explicação do autor para mostrar como ele chegou a tal conclusão.

Nesse caso, é interessante ressaltar que os elementos da superestrutura não precisam obedecer a uma ordem. O importante para os textos do tipo injuntivo é que a determinação esteja presente, ainda que implicitamente, de acordo com Travaglia (1991). Como aparece no título, entendemos essa mensagem do tipo injuntivo como um exemplo do subtipo conselho, por dizer como é o melhor fazer tanto para o homem (que seria parar de fumar) quanto para a mulher (que seria usar outro tipo de sapato). A ausência de verbos<sup>10</sup> no infinitivo ou no imperativo é compensada, então, por outros elementos presentes no texto, como a ideia presente logo no título e a lição proposta pela história.

##### 5) Mensagem “Receita para melhorar” (José Grosso)

Dez gramas de juízo na cabeça.  
Serenidade na mente.  
Equilíbrio dos raciocínios.  
Elevação nos sentimentos.  
Pureza nos olhos.  
Vigilância nos ouvidos.  
Lubrificante na cerviz.  
Interruptor na língua.  
Amor no coração.  
Serviço útil e incessante nos braços.  
Simplicidade no estômago.  
Boa direção dos pés.

– Uso diário em temperatura de boa vontade.

(Disponível em: <http://www.caminhosluz.com.br/detalhe.asp?txt=3639>, Acessado em 22 de setembro de 2016.)

O título e o corpo da mensagem, inicialmente, nos levam a associá-la com uma receita, como uma receita de bolo, por exemplo, cujos ingredientes são elencados em uma sequência que, após a execução de algumas ações, resultarão no bolo. No caso da mensagem, o resultado seria a melhora do indivíduo. Apesar da ausência de verbos, podemos inferi-los com base nas frases que são dadas na mensagem, como nos seguintes casos: *Coloque* “Dez gramas

<sup>9</sup> Cf. Mateus, cap. 7, vv. 1-5.

<sup>10</sup> Conforme Fávero e Koch (1987, p. 8), dentre as características relacionadas à dimensão linguística de superfície, os textos injuntivos são marcados pela presença de “modos e tempos verbais (imperativo, infinitivo, futuro do presente)”.

de juízo na cabeça”; *Tenha* “Serenidade na mente”; *Mantenha* “Equilíbrio dos raciocínios”; etc..

Segundo Fávero e Koch (1987), uma das marcas linguísticas dos textos injuntivos é o uso de períodos simples, isto é, um enunciado constituído de apenas uma oração. Como podemos ver, toda a mensagem é constituída por frases curtas que, mesmo sem a forma verbal, nos remetem à ideia de prescrição do que devemos fazer para melhorar. Classificamos essa mensagem como sendo do subtipo prescrição, pois ensina fazer. O grau de polidez é neutro, uma característica desse subtipo.

Assim, o conteúdo temático da mensagem aparece tanto no título quanto ao longo do texto. No corpo do texto, a injunção aparece implicitamente, embora se trate de uma receita, podemos notar que ela difere de uma receita culinária ou de uma receita médica, por exemplo, pois, nesses casos, a injunção ocorre explicitamente por meio de verbos no imperativo ou no infinitivo. No elenco, outro elemento da superestrutura dos textos injuntivos, são apresentados os ingredientes da receita. O objetivo da mensagem consiste, então, em dar os ingredientes de uma receita que o alocutário deve colocar em prática para ter uma vida melhor.

## 6) Mensagem “Roteiro” (José Grosso)

A paz não pode ser o descanso. É trabalho edificante, permanentemente.

Caridade não é somente dar, sem dar-se, e esse processo é o exemplo capaz de transformar quem o observa.

Perdão não pode ser formado apenas de palavras; é esquecimento das ofensas, no campo unificado da mente.

Coragem não é brutalidade; é encarar frente a frente os seus próprios problemas e resolvê-los...

Neste roteiro, podemos prosseguir avançando em todos os sentidos, encontrando a vida no céu do coração.

(Disponível em: <http://www.caminhosluz.com.br/detalhe.asp?txt=2132>, Acessado em 22 de setembro de 2016.)

Sobre o conteúdo temático desta mensagem, o título parece ser mais explicitamente injuntivo do que o texto em si, porque quando pensamos em um roteiro, o que nos vem à mente é a exposição de ações detalhadas sobre algo, como uma viagem, por exemplo. Na mensagem, José Grosso organiza o roteiro de modo que, no início das quatro primeiras frases, primeiro ele expõe o que não se deve fazer para, em seguida, tratar do que se deve fazer em relação à paz, à caridade, ao perdão e à coragem.

A determinação não aparece explicitamente, mas pode ser inferida. Como exemplo, podemos citar a quarta frase (“Coragem não é brutalidade; é encarar frente a frente os seus próprios problemas e resolvê-los...”), que, em outras palavras, poderia significar para o alocutário: Enfrente as dificuldades!. Segundo Travaglia (1991, p. 5), em horóscopos, uma situação como essa é bem comum, visto que “[...] às vezes o produtor do texto apenas dá a justificativa ou explicação e a determinação fica implícita, sendo deduzível através de inferências”. Um dos exemplos citados pelo autor é o seguinte: “Carneiro/pessoal: “A amizade exige às vezes discrição e sacrifícios”, no qual está implícito para o alocutário: Faça algum sacrifício!.

Não há verbos no infinitivo e nem no imperativo, e a justificativa aparece também na última frase, quando o autor afirma que se o roteiro for seguido, o alocutário obterá algumas recompensas. O objetivo e a função sociocomunicativa consistem no dizer como fazer. Assim, entendemos que essa mensagem, além de ser um gênero do tipo injuntivo, é também um exemplo do subtipo prescrição, por determinar uma forma de fazer para obter o avanço prometido pelo locutor.

### **7) Mensagem “Sempre feliz” (André Luiz)**

Procure compreender as dificuldades do próximo.  
Não conserve ressentimentos.  
Desculpe ofensas, sejam quais sejam, colocando os assuntos desagradáveis no esquecimento.  
Trabalhe quanto puder, tornando-se útil quanto possível.  
Mobilize o tempo de que disponha no serviço aos Semelhantes.  
Adote a simplicidade por clima de Paz.  
Continue aprendendo sempre.  
Esqueça você mesmo, criando alegria para os outros.  
Viva em Paz com a própria consciência e deixe que os Companheiros vivam a existência deles próprios.  
Cultive a paciência sem ansiedade e, procedendo com os Semelhantes, como estima que com você procedam, estará sempre no caminho da verdadeira Felicidade.

(Disponível em: [http://www.institutoandreluiz.org/ano\\_novo\\_receitas\\_de\\_felicidade.html](http://www.institutoandreluiz.org/ano_novo_receitas_de_felicidade.html), Acessado em 22 de setembro de 2016.)

O tipo dessa mensagem é explicitamente injuntivo, pois André Luiz direciona o alocutário para executar uma série de ações que devem ser feitas para alcançar a felicidade. As formas verbais no imperativo que iniciam todas as frases da mensagem explicitam a determinação. A justificativa aparece sob a forma de dissertação, sobretudo, na última frase (“[...] procedendo com os Semelhantes, como estima que com você procedam, estará sempre no caminho da verdadeira Felicidade”), quando o autor incentiva a prática das ações requeridas. O objetivo e a função sociocomunicativa consistem em dizer o que se deve fazer para ser sempre feliz. Por isso, classificamos essa mensagem como um exemplo do subtipo conselho, por dizer qual é o melhor fazer para alcançar a felicidade.

### **8) Mensagem “Dez maneiras de amar a nós mesmos” (André Luiz)**

- 1 - Disciplinar os próprios impulsos.
- 2 - Trabalhar, cada dia, produzindo o melhor que pudermos.
- 3 - Atender aos bons conselhos que traçamos para os outros.
- 4 - Aceitar sem revolta a crítica e a reprovação.
- 5 - Esquecer as faltas alheias sem desculpar as nossas.
- 6 - Evitar as conversações inúteis.
- 7 - Receber no sofrimento o processo de nossa educação.
- 8 - Calar diante da ofensa, retribuindo o mal com o bem.
- 9 - Ajudar a todos, sem exigir qualquer pagamento de gratidão.

10 - Repetir as lições edificantes, tantas vezes quantas se fizerem necessárias, perseverando no aperfeiçoamento de nós mesmos sem desanimar e colocando-nos a serviço do Divino Mestre, hoje e sempre.

(Disponível em: [http://www.institutoandreluiz.org/dez\\_maneyras\\_de\\_amar.html](http://www.institutoandreluiz.org/dez_maneyras_de_amar.html), Acessado em 22 de setembro de 2016.)

Diferentemente do que vimos nas mensagens anteriores, neste caso, André Luiz enumera uma série de ações que devem ser feitas para benefício do próprio alocutário. Assim, a determinação é explicitada pelo emprego das formas verbais no infinitivo, que fortalecem ainda mais a incitação das situações que devem ser realizadas. A justificativa aparece no título e, também, sob a forma de dissertação, quando o autor apresenta as razões para que as situações sejam realizadas.

O objetivo e a função sociocomunicativa consistem em dizer a ação desejada (como amar a si próprio) por meio de várias outras ações que devem ser realizadas pelo alocutário. Entendemos que essa mensagem se enquadra no subtipo prescrição, porque determina uma forma de fazer. Assim, considerando a superestrutura, relacionamos esse texto com os manuais de instruções, que são outro gênero do tipo injuntivo, já que o fato de o texto ser numerado transmite a ideia de uma sequência de ações que devem ser cumpridas para se chegar ao resultado esperado que, nesse caso, é amar a si próprio.

### 9) Mensagem “Beleza” (Joanna de Ângelis)

Reserva um breve espaço de tempo entre os teus deveres para a beleza.  
Desperta cedo, a fim de acompanhar o nascer do dia, embriagando-te com a pujança da luz.  
Caminha por um bosque, silenciosamente, aspirando o ar da Natureza.  
Movimenta-te numa praia deserta e reflexiona em torno da grandiosidade do mar.  
Contempla uma noite estrelada e faz mudas interrogações.  
Contempla uma rosa em pleno desabrochar...  
Detém-te ao lado de uma criança inocente...  
Conversa com um ancião tranquilo...  
Abre-te à beleza que há em tudo e adorna-te com ela.

(Disponível em: <http://www.caminhosluz.com.br/detalhe.asp?txt=2744>, Acessado em 22 de setembro de 2016.)

Semelhantemente à mensagem oito, nesse texto, Joanna de Ângelis orienta o alocutário a executar uma série de ações que podem levá-lo a desfrutar da beleza de coisas que, às vezes, nos passam despercebidas. A maioria dos verbos está no imperativo afirmativo e reforça a ideia de incitação do alocutário para situações que devem ser concretizadas. Sobre os objetivos e as funções sociocomunicativas, a partir da noção de beleza, a mensagem apresenta uma série de atitudes que o leitor pode executar ao longo do dia para apreciar o que, de fato, é belo. Portanto, entendemos essa mensagem como um exemplo do subtipo prescrição, pelo fato de ensinar a fazer para ter acesso à beleza de coisas simples da vida.

## 10) Mensagem “O silêncio” (Joanna de Ângelis)

O silêncio ajuda sempre.  
Quando ouvimos palavras infelizes.  
Quando alguém está irritado.  
Quando a maledicência nos procura.  
Quando a ofensa nos golpeia.  
Quando alguém se encoleriza.  
Quando a crítica nos fere.  
Quando escutamos a calúnia.  
Quando a ignorância nos acusa.  
Quando o orgulho nos humilha.  
Quando a vaidade nos provoca.  
O silêncio é a gentileza do perdão que se cala e espera o tempo.

(Disponível em: <http://www.caminhosluz.com.br/detalhe.asp?txt=2897>, Acessado em 22 de setembro de 2016.)

O conteúdo temático dessa mensagem orienta o alocutário sobre o que fazer em relação ao silêncio, ou seja, em quais situações o melhor é não dizer nada. Diante disso, a determinação aparece implícita ao longo do texto e pode ser interpretada como: Faça silêncio! ou Silencie diante das seguintes condições: “Quando ouvimos palavras infelizes. Quando alguém está irritado. Quando a maledicência nos procura. Quando a ofensa nos golpeia. [...]”.

Com exceção da primeira (“O silêncio ajuda sempre.”) e da última frase (“O silêncio é a gentileza do perdão que se cala e espera o tempo.”), que apresentam a justificativa para a realização do silêncio, todas as outras frases expressam as condições em que ele deve ocorrer. Os objetivos e as funções sociocomunicativas desse texto consistem, portanto, em dizer o que fazer perante situações desagradáveis e que, em geral, não nos encaminham para o silêncio. Não há formas verbais no imperativo, nem no infinitivo, mas a lição da mensagem deixa claro que, diante das condições apresentadas, é melhor calar-se. Assim, classificamos esse texto como um exemplo do subtipo conselho, pois ele diz qual é o melhor fazer.

## 4 Considerações finais

Como ressaltamos na introdução deste artigo, a falta de outros trabalhos que fizessem análises linguísticas das mensagens espíritas, sobretudo com relação aos tipos textuais, não permitiu que fizéssemos uma comparação com outras análises. Desse modo, buscamos fazer um estudo das mensagens de um modo mais geral, destacando a relação entre os tipos textuais, a superestrutura, os gêneros a que podem estar relacionadas e os objetivos de cada texto. Observamos que, em geral, a ideia da mensagem aparece logo no título, o que nos leva a fazer algumas suposições sobre o conteúdo do texto e o modo como o autor se expressará para orientar o seu alocutário.

Dessa forma, verificamos que essa orientação pode ser feita sob a forma de prescrição (ensinar a fazer ou determinar como fazer) ou conselho (dizer qual/como é o melhor fazer), que são dois subtipos do tipo injuntivo. Outra característica importante é a função das mensagens, que é bem diferente da de outros gêneros da injunção. Isso porque as mensagens espíritas, geralmente, são textos curtos com objetivos bem específicos, quais sejam: levar à reflexão ou indicar ao leitor um caminho a ser seguido; ser uma palavra de incentivo; orientar o leitor sobre como agir, pensar e/ou falar no seu cotidiano e na convivência dentro e fora do lar. Embora as mensagens sejam, em geral, textos curtos, elas também podem utilizar



narrativas que tenham um fundo moral e que costumam ser mais extensas, para nos alertar sobre determinadas atitudes que temos em relação ao nosso semelhante, como foi o caso da mensagem “Conselho trocado”, de Hilário Silva, analisada neste artigo.

Essas motivações não se aplicam para outros gêneros do tipo injuntivo, como as bulas de remédio (parte da posologia), as receitas de cozinha, os manuais de instruções e os horóscopos. A superestrutura das mensagens também é diferente da de outros gêneros do tipo injuntivo. Apesar de podermos associá-las a outros gêneros, certamente, não encontraremos a justificativa em forma de narração, por exemplo, em uma receita médica ou na posologia de uma bula de remédio, algo que acontece nas mensagens espíritas, como vimos. Ainda assim, embora haja diferenças, em alguns casos, é possível relacionar as mensagens a outros gêneros do tipo injuntivo, como uma receita de bolo, os horóscopos ou um manual de instruções, no que se refere à superestrutura, mas não quanto à função social.

As mensagens espíritas também diferem quanto ao objetivo e a função sociocomunicativa por serem voltadas, principalmente, para os adeptos do Espiritismo, para pessoas que acreditam em Deus e que, de um modo geral, compartilham dos ideais da doutrina. Além disso, elas orientam as pessoas sobre o modo como devem enfrentar a vida, como agir no cotidiano, como tratar seu semelhante ou como conviver com pessoas difíceis, o que não acontece em outros gêneros injuntivos.

Assim, pensando nas seis características que Swales (1990, p. 29) julga necessárias para definir uma comunidade discursiva – “[...] objetivos comuns, mecanismos participativos, troca de informações, gêneros específicos da comunidade, uma terminologia altamente especializada e um nível geral elevado de especialização” –, a noção de comunidade discursiva também parece se aplicar ao Espiritismo. Isso porque as mensagens são um meio de comunicação entre o mundo dos vivos e o mundo dos espíritos e, por isso, são um gênero específico da comunidade discursiva espírita. Além disso, as mensagens não são o único gênero presente nessa comunidade; a doutrina espírita possui determinados princípios que precisam ser aceitos por seus adeptos e possui um léxico específico com palavras que não são encontradas em outros gêneros do tipo injuntivo (tais como: livre-arbítrio, espírito, amor, bondade, Deus, orar, médium, desencarne, desencarnar, etc.); os espíritas costumam ser leitores assíduos e estudantes comprometidos com a doutrina.

Enfim, esperamos que este trabalho sirva de estímulo para pesquisas maiores não apenas sobre as mensagens, mas sobre toda a extensa obra espírita que apresenta inúmeras possibilidades de estudo.

## Referências

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. V. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia - Departamento de Letras/UFU, v. 3, n. 1, p. 3-10, junho de 1987.

KARDEC, Allan. **O que é o espiritismo**. 18. ed. São Paulo: Instituto de Difusão Espírita, 1985.

KARDEC, Allan. **O livro dos médiuns**. São Paulo: Instituto de Difusão Espírita, 1988.

SWALES, John M. **Genre analysis** – English in academic and research settings. Cambridge University Press, 1990. (Caps. 2 e 3)

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. 1991. 330 + 124 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa e MARQUESI, Sueli Cristina (Orgs.). **Língua portuguesa pesquisa e ensino** - vol. II. São Paulo: EDUC/FAPESP, [(2003)/2007], p. 97-117 (ISBN 85-283-0337-3).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **ALFA**, vol. 51, n. 1, p. 39-79. São Paulo, 2007a.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. **Anais [do] 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET)**. Organizadores: Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo, Fábio José Rauen. Tubarão: UNISUL, 2007b. p. 1297-1306. ISSN 1808-7655.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Sobre a possível existência de subtipos. **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN**. Organizador: Dermeval da Hora. João Pessoa: ABRALIN/UFPB, 2009. p. 2632-2641. ISBN: 978-85-7539-446-5. Disponível em [http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo\\_sobre\\_possivel\\_existencia\\_subtipos\\_texto.pdf](http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_sobre_possivel_existencia_subtipos_texto.pdf), Acessado em 29 de março de 2016.

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario**. Barcelona, Paidós, 1983. (Cap. 5 - Superestructuras).

## AS MULHERES NAS CANÇÕES DE ZÉ RAMALHO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Camila do Carmo Custódio\*

**Resumo:** Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de propor estratégias de leitura, utilizando a canção popular com temática feminina, buscando compreender em que medida a música pode contribuir para a formação da competência de leitura dos alunos do ensino fundamental, de modo que possam ir além do simples caminho da leitura de decodificação, ou seja, a “leitura das linhas”, chegando à leitura reflexiva, crítica, a que está “por trás das linhas”. Além disso, visou-se trabalhar a linguagem conotativa, por meio das figuras de linguagem, intertextualidade e interdiscursividade, contextualizar e polemizar as concepções apresentadas sobre esta temática do feminino. Para tanto, a proposta foi de um trabalho na perspectiva dialógica da leitura, tomando como teóricos os autores Cosson (2006), Kleiman (2007, 2011b), Leffa (1996, 1999), Marcuschi (2008). O estudo levou em consideração o aspecto literário dos textos utilizados, por concebê-los como poemas musicados. As letras das canções abordadas são do cantor Zé Ramalho: “Mulheres”, “Mulher nova bonita e carinhosa, faz o homem gemer sem sentir dor” e “Entre a serpente e a estrela”. Desta maneira, foram propostas práticas de leitura do gênero letra de canção popular, propiciando um debate sobre a imagem da mulher. Para isso, foi apresentado o desenvolvimento de uma sequência didática (SD) direcionada ao ensino fundamental, de acordo com a fundamentação teórica proposta por Cosson (2006), composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

**Palavras-chave:** Leitura; feminino; canções populares.

**Abstract:** This research was developed with the objective of proposing reading strategies using the popular song with female thematic, trying to understand to what extent music can contribute to the formation of reading skills of elementary school students, so that they can go beyond simple decoding reading, that is, "read the lines", reaching the reflective reading, criticism, that is "behind the lines". In addition, it aimed to work connotative language, through the language of figures, intertextuality and interdiscursivity, contextualize and polemize conceptions presented on this feminine theme. Therefore, the proposal was a work in dialogical perspective of reading, taking as the theoretical authors Cosson (2006), Kleiman (2007, 2011b), Leffa (1996, 1999), Marcuschi (2008). The study took into account the literary aspect of the texts used by conceiving them as poems set to music. The lyrics of the addressed songs are of the singer Zé Ramalho: "Women", "Beautiful and caring young woman, makes the man moan without pain" and "Between the serpent and the star." In this way, the proposal was reading practices of lyric popular song gender, leading a debate on the image of woman. For this, it was presented the development of a didactic sequence (SD) directed to elementary education, according to the theoretical framework proposed by Cosson (2006), that consists of four stages: motivation, introduction, reading and interpretation.

**Keywords:** Reading; textual genres; popular songs.

### 1. Introdução

Esta proposta foi motivada, a princípio, por inquietações e insatisfações sentidas ao se observarem as dificuldades dos alunos no desenvolvimento de atividades de leitura na sala de

\* Mestranda em Linguagens e Letramentos pelo Programa Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Assis (UNESP/FCL). E-mail para contato: [camcust2014@hotmail.com](mailto:camcust2014@hotmail.com)

aula. Dificuldades estas que se manifestam no reconhecimento dos sentidos daquilo que se lê, isto é, no produto da interação entre o repertório do aluno e determinados dados da realidade. Isto para que a sua compreensão seja fruto da interação entre autor e leitor. Tal como explicita Leffa (1996, p. 17): “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”.

Acredita-se assim que o desenvolvimento do trabalho, por meio das letras de canção, seja uma forma de motivar os alunos, de permiti-los sair da mesmice do ensino tradicional. Na tentativa de trazer a música para a vida deles, como um instrumento que possa favorecer o processo de ensino-aprendizagem, busca-se uma forma geral de incorporá-la às aulas, de modo que o ensino seja mais agradável, aproximando os alunos e despertando o seu interesse pela leitura.

Desta forma, a proposta deste trabalho é a abordagem de canções populares, com a temática do feminino. O enfoque foi dirigido às suas letras. Estas apresentam tantos traços narrativos como descritivos. Além disso, foram inseridos na sequência outros gêneros: poesia e anúncios publicitários, sempre em função da compreensão do discurso veiculado pelas canções.

## **2. O ensino por meio de canções**

O gênero sob a análise é a “canção”; por isso é preciso considerar a sua letra e o seu caráter discursivo. De acordo com a definição adotada por Costa (2005), é possível afirmar que este é um gênero híbrido, com aspecto sincrético, uma vez que é o resultado da união de duas formas de linguagens: a verbal e a musical (ritmo e melodia). O autor é enfático quando ressalta que “pode-se arriscar que certamente a canção não é nem exclusivamente texto verbal, nem exclusivamente peça melódica, mas um conjugado das duas materialidades.” (COSTA, 2005, p. 108). Contudo, neste trabalho, o que nos interessa não são as propriedades musicais ou melódicas da canção, mas a sua letra, ou seja, os sentidos produzidos em linguagem verbal.

Ainda a respeito deste caráter sincrético da canção, é válido mencionar que a poesia e a canção são gêneros distintos, embora tenham alguns aspectos em comum, os quais se cruzam por pontos em sua materialidade e em sua produção. Neste sentido, o estudioso ressalta que “o mero fato de ambas, canção e poesia, se utilizarem da materialidade gráfica em determinados momentos de sua produção e circulação não as torna variedades do mesmo [gênero].” (COSTA, 2005, p. 113).

Desta forma, analisou-se o aspecto literário dos textos utilizados, por concebê-los como poemas musicados. De acordo com Zumthor (2007, p. 24), “[...] pode-se dizer que um discurso se torna de fato realidade poética na e pela leitura que é praticada por tal indivíduo.” O estudioso suíço ainda afirma acerca do papel do leitor, determinando a percepção de um texto como poético-literário: “[...] em termos universais, da ‘recepção do texto poético’ remeterá, concretamente, a ‘um texto percebido (e recebido) como poético (literário)’” (2007, p. 24-25).

A partir das letras de canções populares: “Mulheres”, “Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor” e “Entre a serpente e a estrela” desenvolveu-se uma proposta de sequência didática (doravante SD) que busque, principalmente: trabalhar a linguagem conotativa, por meio das figuras de linguagem, intertextualidade e interdiscursividade e abordar diferentes gêneros que dialogam entre si com a temática do feminino.

## **3. A discussão de gênero: a importância de tratar do feminino**

Atualmente, tem sido grande a discussão sobre a igualdade de gênero no ambiente escolar. Isso porque a sociedade já possui um discurso cristalizado em que há igualdade de

direitos entre homens e mulheres, ou seja, que todos são iguais. Em contrapartida, na prática não é isso que ocorre. As letras de canção podem ser um bom exemplo disso: há muitas que retratam a mulher como submissa, discriminada, banalizada.

Historicamente, as mulheres sempre apareceram em situação de desigualdade com relação aos homens. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, graças a um processo de transformação pautado, entre outros fatores, pelas demandas dos movimentos feministas, a mulher conquistou sua liberdade sexual e passou a entrar progressivamente no mercado de trabalho, exercendo atividades e profissões antes consideradas exclusivamente ‘masculinas’. Esse processo veio acompanhado de uma profunda discussão sobre a construção das feminilidades nos diferentes processos de educação e de uma maior organização política das mulheres, na luta pela construção da igualdade, contra o preconceito e as discriminações.

De acordo com os PCNs (1997), para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, o conceito de gênero é definido como “o conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da distinção biológica dos sexos”. Enquanto o sexo diz respeito à característica anatômica, no conceito de gênero considera-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social.

É inegável que “a educação escolar é um processo com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade” (ANTUNES, 2009, p. 36) Por isso, não há como discutir gênero e educação sem analisar o papel da linguagem como fator de exclusão. A discussão sobre igualdade de gênero permite que a escola dialogue e trabalhe com temas e conflitos presentes no cotidiano das salas de aula. Segundo Luiz Ramires Neto, coordenador da ONG Corsa (Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor), “são as situações do cotidiano que pressionam para que sejam promovidas atividades e formações de professores para esta temática”<sup>1</sup>.

É por essa razão que o tema do feminino precisa ser estudado e amplamente discutido, para proporcionar uma aproximação da escola com a vida cotidiana dos alunos fora dela, como uma forma de se evitarem conflitos sociais, como a violência contra a mulher, e de se criar uma consciência social.

#### **4. Fundamentação teórica**

O que é a leitura? Como ela deve ser concebida? Há muitas concepções e diferentes finalidades de leitura. Ler é uma atividade de produção e apropriação de sentidos. Estes não são imutáveis e nem já estão prontos, acabados, ou seja, podem ser construídos, reelaborados

Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. (KLEIMAN, 2004, p. 14, apud MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Assim sendo, quando elaboramos um enunciado, o objetivo é que ele seja compreendido, contudo não é possível adquirir o controle sobre a compreensão que esse discurso terá. A sua interpretação não é realizada apenas pela mera extração de informações objetivas. Pelo contrário, é fruto de um trabalho conjunto produzido na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte.

<sup>1</sup> Entrevista concedida ao Portal EBC, disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/entenda-por-que-e-importante-discutir-igualdade-de-genero-nas-escolas>>. Acesso em 25 de agosto de 2016.

De acordo com os PCNs, (1997), documento norteador do ensino da Língua Portuguesa, o trabalho com leitura tem, a princípio, dois objetivos: formar leitores competentes, estimulando-os a ler, a interpretar, a posicionar-se diante do texto e auxiliar a produção de textos. A formação de um leitor competente pressupõe:

formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (BRASIL, 1997, p. 36).

Desta forma, não basta apenas saber decifrar letras e palavras, isto é, realizar a leitura de decodificação, é preciso depreender sentidos dos texto, inferir, posicionar-se diante dele, construir associações com um contexto que o transcende, mobilizando os conhecimentos prévios para que a compreensão se realize e seja uma prática social. Kleiman (2011b, p. 10-11) afirma que a compreensão de um texto não envolve apenas “um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.”

Endossando a assertiva acima, o entendimento do texto engloba níveis de leitura que envolve, segundo Cosson (informação verbal)<sup>2</sup>: ler o texto, ou seja, o aluno tem de se encontrar com o texto; ler o contexto, o qual não diz respeito a dados históricos, mas sim a informações que vem com texto e que permitem construir os seus mecanismos de sentido. E, ler o intertexto, que está relacionado em reconhecer as suas relações de sentido com os outros textos, já que um texto dialoga com outro.

## 5. Proposta de sequência didática (SD)

Foi elaborada uma SD com sugestões de atividades de leitura, que possibilitem desde a identificação e a compreensão de informações explícitas, até a inferência das implícitas, a partir da identificação e da compreensão da linguagem conotada. E com isso, promover a reflexão sobre as diferentes concepções de mulher presentes em letras de canção popular, visando aprimorar a formação do leitor de uma maneira geral.

Para o seu desenvolvimento foi tomado o referencial teórico da perspectiva dialógica, mais especificamente, o modelo adotado por Cosson (2006). Por se tratar de um trabalho direcionado ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental foi feita a opção pela sequência básica, a qual compreende quatro fases: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada uma delas será definida e elaborada a seguir. A duração prevista é de sete a oito aulas.

A primeira delas é a *motivação*, a qual diz respeito à apresentação da temática que será abordada na SD. Essa é uma maneira de ambientar os alunos com relação ao que será tratado. Em outras palavras:

[...] consiste em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. As mais bem sucedidas são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder

<sup>2</sup> Informação fornecida por Rildo Cosson na mesa redonda intitulada “*Leitura e leituras do texto literário*” no Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Rede Paranaense de Leitura e II Congresso Internacional do Grupo de Pesquisa “Leitura e Literatura na Escola”, realizado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) nos dias 09 a 11 de dezembro de 2015.

a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2006, p. 54-55).

É importante salientar que estimular o aluno com a motivação sobre o texto “não silencia nem o texto nem o leitor.” (COSSON, p. 56). O recurso causa uma intervenção nas suas expectativas, todavia não definirá a leitura propriamente dita. Neste caso, a interferência é positiva, já que visa, entre outras coisas, despertar a curiosidade, estimular a imaginação e incitar a leitura.

Como forma de motivação foram apresentadas duas imagens de campanhas publicitárias: a primeira, uma campanha de conscientização “Basta de violência contra as mulheres”<sup>3</sup>, a segunda, para divulgação de um produto/marca.<sup>4</sup>

As imagens a seguir foram usadas em campanhas com propósitos muito diferentes.

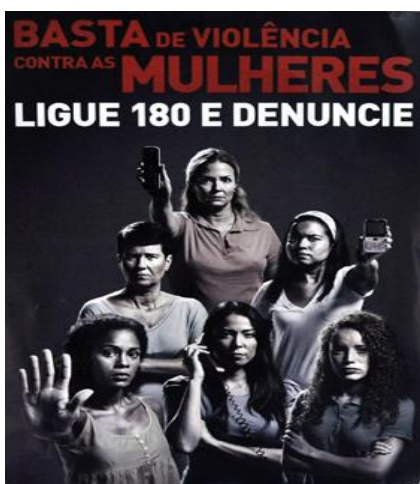


Figura 1 Campanha de conscientização



Figura 2 Anúncio publicitário

Propor uma discussão de alguns pontos para entendermos melhor qual é o propósito de cada uma:

- O que há de comum nas duas imagens?
- Faça uma breve descrição de cada uma.
- O que dizem as mensagens escritas?
- Que relação pode ser estabelecida entre o texto escrito e a mensagem em cada uma delas?
- Qual é a diferença entre as duas campanhas?

É interessante explorar aqui os pressupostos presentes nas duas mensagens verbais: “Basta de violência contra as mulheres” e “Com o passar do tempo quero continuar recebendo elogios”. Na primeira, há o pressuposto de que a violência contra a mulher existe, na segunda, a mulher jovem é tratada com carinho (recebe elogios). Os sentidos ainda podem ser facilmente relacionados com as imagens (linguagem não verbal: expressões fisionômicas, por exemplo). A ideia de que a violência contra a mulher precisa acabar e pode acabar através da denúncia e

<sup>3</sup> Imagem disponível no site: <<http://www.cabo.pe.gov.br/index.php/p11086/>>. Acesso em 03 de outubro de 2016.

<sup>4</sup> Anúncio publicitário disponível no site: <[http://www.revistafatorbrasil.com.br/ver\\_noticia.php?not=151909](http://www.revistafatorbrasil.com.br/ver_noticia.php?not=151909)>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

a ideia de que quando a mulher deixar de ser jovem (e bela) ela pode não mais receber elogios, na segunda, também devem ser exploradas na discussão.

A apresentação das imagens com os questionamentos propostos como motivação da SD é para que, a partir das discussões, os alunos consigam compreender que o tema geral será a mulher, sua imagem socialmente construída. As respostas fornecidas pelos alunos também serão anotadas, para que posteriormente possam ser retomadas, a fim de se poder verificar se elas são coerentes com as ideias apresentadas nas letras das canções.

A segunda etapa da SD, corresponde à *introdução*, que diz respeito à apresentação do autor e da obra com a finalidade de propiciar a recepção positiva dos alunos. “A biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto.” (COSSON, 2006, p. 60). Desta forma, seria apresentada uma breve biografia do cantor Zé Ramalho acompanhada de sua foto<sup>5</sup>:

### Biografia de Zé Ramalho



José Ramalho Neto, conhecido como “Zé Ramalho”, nasceu em Brejo da Cruz, cidadezinha no interior do estado do Paraíba, em 03 de outubro de 1949. Em 1978, lança seu primeiro disco, com o seu nome “Zé Ramalho”, entre gravações em estúdio e “ao vivo”, coletâneas, atuações como cover totaliza 32 álbuns. É um artista versátil atuando em diferentes gêneros musicais de MPB (Música Popular Brasileira), rock, forró, blues, entre outros, além de compositor, cantor também escreveu alguns livros.

As músicas examinadas serão: “Mulheres” do álbum “Pra não dizer que não falei de rock” de 1984; “Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor” em “Décimas de um cantador”, de 1987, que foi regravada em 1997 em seu álbum “Antologia acústica” e “Entre a serpente e a estrela (Amarillo by morning)” presentes nos dois álbuns “Frevoador” de 1992 e “Zé Ramalho – ao vivo” de 2005 (sendo adotadas para este trabalho as versões mais recentes).

Fonte: <http://www.zeramalho.com.br/> (Adaptado)

Além desta primeira contextualização, Cosson (2006, p. 60) ressalta a necessidade de o professor elucidar aos alunos a relevância da obra e o porquê da escolha. A justificativa para um trabalho com as canções populares está no fato de que estas podem também ser entendidas como poesias. Desse modo, o texto da canção, pela sua expressividade pode ser uma interessante forma de refletir sobre como a imagem da mulher é construída. A partir do mesmo gênero pode-se discutir se a imagem da mulher é a mesma ou não; se os textos de alguma forma dialogam e se é possível reconhecer, na sociedade contemporânea, o que neles é retratado.

Também como parte da introdução da obra na SD, propõe-se a audição das canções neste momento, apenas uma vez para que os alunos possam sentir o ritmo, a melodia e ter um

<sup>5</sup> Foto publicada em 16 de junho de 2010, disponível no site: <[http://zeramalho.com.br/sec\\_fotos\\_view.php?id=174&language=pt\\_BR](http://zeramalho.com.br/sec_fotos_view.php?id=174&language=pt_BR)>. Acesso em 03 de outubro de 2016.



primeiro contato com a letra. Esta etapa terá a duração de uma aula. Desta forma, seria proposto aos alunos:

- Ouça as três canções deste artista. Procure perceber as semelhanças e as diferenças entre elas.

♪ “Mulheres”

♪ “Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor”

♪ “Entre a serpente e a estrela”

Após ouvirem as músicas, são propostas questões a seguir para discussão oral, a fim de que os alunos manifestem suas opiniões de quais foram as primeiras impressões como, por exemplo, se gostaram ou não e por que:

- a) Qual delas você gostou mais? Por quê?
- b) O que você conseguiu entender sobre o assunto tratado nas músicas? Todas abordam o mesmo tema? Comente.

O terceiro passo é a *leitura*, por se tratar de um texto curto, pode ser realizado em sala de aula com o acompanhamento do professor. Neste momento, cabe o esclarecimento de dúvidas, por exemplo, quanto ao vocabulário. Para isso, será disponibilizada a letra de cada canção separadamente. É apresentado a seguinte comanda aos alunos:

- Leia atentamente cada letra e anote suas principais dúvidas quanto ao vocabulário utilizado. Responda a questão que acompanha cada canção.

### Mulheres

*Compositores: Zé Ramalho e Macalé*

Por aquelas que foram bem amadas  
E por todas que vivem em segredo  
E as que vivem na vida a dor e o medo  
Onde o amor é a súbita certeza  
Onde voz e silêncio se confundem  
Misturando alegria com tristeza

E é com elas que a luz se torna intensa  
Como um sol que ilumina a escuridão  
Onde o amor brilhará com mais beleza  
Só por elas mais forte que paixão  
Os sorrisos do mundo esparramando  
As sementes que brilham na imensidão

- Que sentimentos são mencionados no texto?

Após a leitura de “**Mulheres**”, espera-se apenas que o aluno identifique os substantivos abstratos do texto que expressam os sentimentos.

### Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor<sup>6</sup>

*Compositores: Zé Ramalho e Otacílio Batista*

*Intérprete: Zé Ramalho*

<sup>6</sup> A letra desta canção foi retirada do site: <http://www.vagalume.com.br/amelinha/mulher-nova-bonita-e-carinhosa.html>. Acesso em 30 de dezembro de 2015. Foram encontradas três versões desta mesma canção. A primeira foi gravada pela intérprete Amelinha em 1982. Já na interpretação de Zé Ramalho, há outras duas gravações, uma no álbum “Décimas de um cantador” Epic (CBS - Sony Music), de 1987 e no álbum “Antologia acústica” pela BMG, dez anos mais tarde, em 1997. Somente nesta última versão gravadas pelo compositor são suprimidas algumas estrofes. Adotou-se para este trabalho a versão mais recente, por ser a mais completa, no entanto no site do cantor há a apresentação apenas da canção, mas com outra versão da letra, por isso esta foi retirada do site acima citado.

Numa luta de gregos e troianos  
Por Helena, a mulher de Menelau  
Conta a história de um cavalo de pau  
Terminava uma guerra de dez anos  
Menelau, o maior dos espartanos  
Venceu Páris, o grande sedutor  
Humilhando a família de Heitor  
Em defesa da honra caprichosa  
Mulher nova, bonita e carinhosa  
Faz o homem gemer sem sentir dor

Alexandre figura desumana  
Fundador da famosa Alexandria  
Conquistava na Grécia e destruía  
Quase toda a população Tebana  
A beleza atrativa de Roxana  
Dominava o maior conquistador  
E depois de vencê-la, o vencedor  
Entregou-se à pagã mais que formosa  
Mulher nova bonita e carinhosa  
Faz um homem gemer sem sentir dor

A mulher tem na face dois brilhantes  
Condutores fiéis do seu destino  
Quem não ama o sorriso feminino  
Desconhece a poesia de Cervantes  
A bravura dos grandes navegantes  
Enfrentando a procela em seu furor  
Se não fosse a mulher mimosa flor  
A história seria mentirosa  
Mulher nova, bonita e carinhosa  
Faz o homem gemer sem sentir dor

Virgulino Ferreira, o Lampião  
Bandoleiro das selvas nordestinas  
Sem temer a perigo nem ruínas  
Foi o rei do cangaço no sertão  
Mas um dia sentiu no coração  
O feitiço atrativo do amor  
A mulata da terra do condor  
Dominava uma fera perigosa  
Mulher nova, bonita e carinhosa  
Faz o homem gemer sem sentir dor

- Identifique as personagens citadas no texto.
- *Tarefa:* Realize uma breve pesquisa sobre essas personagens citadas na canção.

A pesquisa tem a finalidade de levar os alunos a conhecer um pouco sobre as personagens. É possível que os nomes de Maria Bonita e Dulcineia e não apareçam porque não estão mencionadas. Isso pode ser explorado posteriormente.

### **Entre a serpente e a estrela<sup>7</sup>**

*Letra e música: Terry Staaford, P. Fraser*

*Versão: Aldir Blanc*

*Intérprete: Zé Ramalho*

Há um brilho de faca  
Onde o amor vier  
E ninguém tem o mapa  
Da alma da mulher  
Ninguém sai com o coração sem sangrar  
Ao tentar revê-la  
Um ser maravilhoso  
Entre a serpente e a estrela

Um grande amor do passado  
Se transforma em aversão  
E os dois lado a lado  
Corroem o coração  
Não existe saudade mais cortante

Que a de um grande amor ausente  
Dura feito diamante  
Corta a ilusão da gente

Toco a vida pra frente  
Fingindo não sofrer  
Mas o peito dormente  
Espera o bem-querer  
E sei que não será surpresa  
Se o futuro me trazer  
O passado de volta  
Num semblante de mulher  
O passado de volta  
Num semblante de mulher

<sup>7</sup> A letra da canção foi retirada do site:

[http://zeramalho.com.br/sec\\_discografia\\_letra.php?id=251](http://zeramalho.com.br/sec_discografia_letra.php?id=251). Acesso em 15 de outubro de 2016. Ela está presente em dois álbuns do cantor: “Frevoador” de 1992 e “Zé Ramalho – ao vivo” 2005”. Por ser a mais recente foi feita a opção de disponibilizar o áudio da última versão na sequência didática.

- Retire as palavras do texto que você considera de sentido positivo e de sentido negativo e separe-as em dois grupos.

Nesta fase, há o que é denominado por Cosson (2006, p. 62) de *intervalos*, que é a utilização de textos menores, contudo relacionados com a obra. Assim, a sugestão é trazer a publicação dos “Dez mandamentos da mulher”<sup>8</sup>, ocorrida em 1888, no “Jornal do Commercio” e exibir um vídeo sobre a história do Dia 8 de Março. Assim, é sugerido aos alunos que:

- A partir desta leitura reflita sobre como a mulher era vista no século XIX.



### “OS DEZ MANDAMENTOS DA MULHER”

- 1º - Amai o vosso marido sobre todas as coisas.
- 2º - Não lhe jureis falso.
- 3º - Preparai-lhe dias de festa.
- 4º - Amai-o mais do que a vosso pai e a vossa mãe.
- 5º - Não o atormenteis com exigências, caprichos e amuos.
- 6º - Não o enganeis.
- 7º - Não lhe subtraiais dinheiro nem gasteis este com futilidades.
- 8º - Não resmungueis nem finjais ataques nervosos.
- 9º - Não desejeis mais do que a um próximo e que este próximo seja o vosso marido.
- 10º - Não exijais luxo e não vos detenhais diante das vitrinas.

- Assistir ao vídeo “*História do Dia Internacional da Mulher*” (duração 1m52s)<sup>9</sup>.

O objetivo deste intervalo é propor uma breve reflexão sobre as transformações sobre a imagem da mulher no século XIX até a contemporaneidade.

A última fase é a da *interpretação*, que é descrita por Cosson (2006, p. 64) como: “entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Ela é constituída por dois momentos, um interior e outro externo.

O primeiro diz respeito, segundo o autor, à decifração de palavra a palavra e, assim por diante. É por ele definida de forma sublime: “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura.” (COSSON, 2006, p. 65). O segundo momento, “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. (COSSON, 2006, p. 65).

Responda as seguintes questões sobre a canção “Mulheres”

1. A palavra “por” ocorre algumas vezes na canção. Essa palavra é uma preposição e, por isso, tem a função de ligar elementos da frase, estabelecendo uma relação entre eles. Essa preposição pode ter vários significados, dependendo do contexto em que é usada, isto é, dos elementos que ela relaciona e com que propósito.

<sup>8</sup> A menção da publicação de “Os dez mandamentos da mulher” no “Jornal do Commercio” está presente em: PRIORE, M. L. M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

<sup>9</sup> Disponível em <<https://youtu.be/cc2VRz4ozg8>>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

Os dicionários apresentam uma lista extensa de sentidos para essa preposição. Abaixo, seguem alguns exemplos:

1 através de, sobre, ao longo de, em; 2 por causa de, motivo; 3 na condição de, como; 4 na dependência de; 5 na categoria de; como; 6 em favor de, em benefício de, em defesa de; 7 em troca de, como compensação por; 8 em relação a; 9 em nome de, com o aval de

Considerando a música como um todo, você considera que nas três ocorrências a preposição está sendo empregada com o mesmo sentido? Como você entende o sentido dessa preposição na canção? Explique.

2. Nos primeiros versos temos a ocorrência de três pronomes “aquelas”, “todas” e “as”. O pronome é uma classe de palavras que tem como principal função referir-se a ou representar o nome. Na construção dos textos, o pronome é um dos responsáveis pela coesão, porque permite retomar ideias ditas anteriormente sem precisar repeti-las. O nome desse processo de retomada é anáfora. Quando os pronomes são usados com essa função (de anafóricos) eles repetem as marcas de gênero e número dos nomes que eles retomam.

Com base nisso, diga a que se referem os pronomes “aquelas”, “todas” e “as” nos três primeiros versos.

O que você poderia dizer sobre o termo retomado, considerando as construções adjetivas “que foram bem-amadas”, “que vivem em segredo”, “que vivem na vida a dor e o medo”?

É importante ressaltar que as propostas apresentadas são um modelo de trabalho. Outras questões poderão ser elaboradas para cada uma das fases. É relevante, porém, que se procure manter a duração de uma aula por etapa.

A letra da canção é composta por duas estrofes com seis versos cada. A primeira é uma caracterização de tipos, a segunda uma exaltação. Nota-se, em versos, a utilização da preposição “por” (no primeiro e segundo: “Por aquelas que foram bem amadas/E por todas que vivem em segredo”, e no antepenúltimo: “Só por elas mais forte que paixão”). Entende-se que o sentido da preposição aí é o de “em favor de, em benefício de, em defesa de” (Houaiss, 2011). Isso cria na canção o sentido de “dedicatória”, “homenagem”.

Ao caracterizar os tipos de mulheres a quem a música é dedicada, tem-se a ocorrência de três orações adjetivas restritivas, expandindo o sentido de pronomes anafóricos que retomam a ideia de mulheres (que embora esteja presente no título, não é mencionada nominalmente na canção). Essas construções retratam mulheres que sofrem algum tipo de violência ou insatisfação. É a essas que a música é dedicada.

O verbo “ser”, no primeiro verso, está no pretérito perfeito e indica que aquelas mulheres já não são amadas, no tempo presente estão as duas ocorrências do verbo viver cuja circunstância (em segredo) e os complementos (dor e medo) possuem traços negativos. O “viver em segredo” permite duas interpretações: pode estar relacionado ao medo das mulheres que se escondem por receio de sofrer novamente algum tipo de violência ou ainda aos relacionamentos extraconjugais, não legitimados socialmente. “A dor e o medo” são sentimentos resultantes da violência sofrida – provavelmente por parte dos homens.

Os três últimos versos da primeira estrofe levam a entender que essas mulheres retratadas possuem sentimentos conflituosos, resultado dessa vida de sofrimento. Na vida dessas mulheres o sentimento do amor é uma “súbita certeza”, ou seja, elas amam, mas de forma irrefletida, a despeito de todo sofrimento que lhe causam. Nos versos “Onde voz e silêncio se confundem/ Misturando alegria com tristeza” há a presença da figura de linguagem antítese, em que há uma aproximação de palavras de sentidos opostos: voz x silêncio, alegria x tristeza. Essa voz é silenciada, oprimida por medo de represália dos homens. É possível entendê-la como uma metáfora para o direito de opinião, a identidade, se confunde com a opressão (silêncio): esta mulher não tem opinião própria. A alegria é causada por um amor correspondido e porque

se sentem desejadas. E a tristeza é decorrente da incapacidade de reverter a situação de submissão. Pior que isso, é ter a consciência da subjugação.

A escolha dos pronomes indefinidos “aquelas”, “todas” e do pronome pessoal “as” nos primeiros versos permite afirmar que se está referindo a uma parcela de mulheres. Assim, letra da canção apresenta a imagem de um tipo de mulher, presente na sociedade. No entanto, essa delimitação, reafirmada pelas orações restritivas que acompanham os pronomes indefinidos, se contrapõe à generalização presente no título. O uso do substantivo plural sem qualquer determinante (“Mulheres”) como artigo, pronome ou adjetivo, mantém a abertura lexical própria da categoria nominal. Isso permite um questionamento: quais mulheres estão compreendidas pelo título? Todas as mulheres poderiam ser identificadas com um desses tipos?

A segunda estrofe possui um tom mais enaltecido. É dito que “com elas a luz se torna intensa / Como um sol que ilumina a escuridão”. A presença da estrutura comparativa, operada pela utilização da conjunção “como”, permite entender essa “luz” como força, coragem, alegria: a mulher com sua força sua coragem, energia dissipa o que está obscuro, possibilitando a saída para os problemas, a esperança.

Para a canção “**Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor**” são indicadas as duas questões:

1. Nesta música, aparecem algumas figuras conhecidas. Observando como cada personagem é caracterizada nas estrofes, como você entende o papel das personagens femininas nos contextos apresentados?

2. Na 3ª estrofe não há menção de personagens femininas. Considerando as construções “*poesia de Cervantes*” e “*a bravura dos navegantes*” a quem elas se referem no contexto da letra?

Algumas considerações são importantes sobre as mulheres desta canção. Na primeira estrofe há a referência à Helena, rainha de Esparta cujo famoso rapto motivou a mítica Guerra de Troia, contada na *Iliada* de Homero. A personagem é caracterizada como “mulher de Menelau”, “o maior dos espartanos”, que, na guerra, venceu Páris (príncipe troiano responsável pelo rapto), humilhou a família de Heitor (irmão de Páris, filho de Príamo, rei de Troia) e, com isso, defendeu sua honra. Nota-se que a caracterização de Helena se faz em função das personagens masculinas, protagonistas da passagem mítica. A estrofe, incluindo o refrão que é o mesmo do título (“Mulher nova, bonita e carinhosa/ faz o homem gemer sem sentir dor”), contém dez versos, apenas um é relativo a ela, os demais são dedicados a apresentar as personagens masculinas.

Na segunda estrofe, a maneira de retratar a mulher por trás de um notável homem da história também se repete. A sequência inicial de versos se refere às conquistas de Alexandre, o Grande (356-323 a.C.), caracterizado como “figura desumana”, fundador de um império e destruidor de populações. Dentre suas “conquistas” está o amor de uma mulher. A personagem feminina é Roxana, sua primeira esposa.

É interessante notar que o nome da personagem aparece compondo um sintagma nominal cujo núcleo é “beleza”: “A beleza atrativa de Roxana/ Dominava o maior conquistador”. Roxana é um sintagma adnominal acessório: é a beleza que domina o “maior conquistador”. Para tornar-se vencedor, o grande homem precisou tomar o domínio. Ao referir-se novamente à personagem feminina, a canção também o faz por meio de seus atributos físicos “pagã mais que formosa”. Assim, destaca-se como agente da história o homem, e não a mulher. A importância dela é ressaltada somente pela beleza física.

Não há uma referência explícita à mulher na terceira estrofe. Por outro lado, a personagem feminina é aludida a partir da caracterização da figura do mais famoso cangaceiro nordestino, o “Lampião”. Nessa estrofe a caracterização da mulher é feita adotando-se os mesmos recursos que nas estrofes anteriores: os predicativos do homem. Seis dos dez versos da estrofe são dedicados à sua imagem: “Virgulino Ferreira, o Lampião/ Bandoleiro das selvas

nordestinas/ Sem temer a perigo nem ruínas/ Foi o rei do cangaço no sertão/ Mas um dia sentiu no coração/ O feitiço atrativo do amor”.

É válido ressaltar o fato de que, enquanto para referir-se a Lampião é mencionado seu nome e sobrenome: “Virgulino Ferreira”, para Maria Bonita, basta apenas o epíteto “mulata da terra do condor”. Atualmente, o termo “mulata” é tido como muito pejorativo e depreciativo. Também a compreensão da referência “terra do condor” exige um conhecimento exterior ao texto. A expressão se refere a como era (ou ainda é) chamado por alguns o município de Santa Brígida na Bahia. Na época do Cangaço, o lugar pertencia ao território de Jeremoabo. Atualmente, a Malhada Caiçara, povoado onde Maria Bonita nasceu, está dentro dos domínios de Paulo Afonso (BA).

Uma última e não menos importante observação sobre esta canção é o refrão (que também é o título da canção), que se repete ao final de cada estrofe. Se pensarmos em uma progressão temporal que mostra as “grandes mulheres que existiram por trás dos grandes homens” na literatura e na história, podemos entender o refrão como uma reiteração da ideia por ele expressa: em todos os tempos é sempre a mulher nova, bonita e carinhosa que faz o homem sentir prazer. Embora pareça que a mulher na canção esteja sendo enaltecida, a ênfase nas estrofes recai sempre sobre os homens e seus feitos. Destaca-se assim o papel das mulheres não como protagonistas, mas coadjuvantes na história.

Assim o título da canção pode ser visto como uma manifestação explícita de machismo, uma vez que reforça o fato de que apenas aquelas mulheres na condição de “nova, bonita e carinhosa” podem agradar aos homens. A presença da figura de linguagem enumeração, que consiste em elencar diversos aspectos de algo, ao promover uma expansão do texto, intensifica o sentido: não basta a mulher ser nova, é preciso ser bonita e, também carinhosa para satisfazer ao homem. Caberia um questionamento: e as outras mulheres que não se enquadram neste estereótipo?

Prosseguindo à interpretação da última canção “**Entre a serpente e a estrela**” propõe-se as perguntas:

1. Verifique os sentidos dos vocábulos a seguir e identifique quais podem ser associados ao que diz a canção.

**Serpente** s.f. (sXIV) 1 HERP espécime das serpentes; cobra 2 qualquer cobra venenosa ou de aspecto ameaçador ou gigantesco 3 infirm. mulher velha e feia; bruxa 4 infirm. pessoa má, pérfida, traiçoeira; víbora 5 coisa má ou desencadeadora de males 6 fig. o demônio 7 p.ana. (da acp. 1) aquilo que serpeia, ou que se assemelha a uma serpente 8 MIT ser animal que habita o seio da terra, considerado entre certos povos como vital e benéfico 9 MÚS instrumento grave de sopro, de madeira, em forma de serpente, surgido no sXVI e us. para acompanhar coros; serpentão serpentes s.f.pl. HERP 10 subordem (Serpentes) de répteis escamados, tb. chamada de ofídios, que inclui cerca de 2.300 spp., conhecidas vulgarm. como cobras.

**Estrela** \ê\ s.f. (sXIII) 1 ASTR corpo celeste produtor e emissor de energia, com luz própria, e cujo deslocamento na esfera celeste é quase imperceptível ao observador na Terra; estela 2 qualquer corpo celeste 3 fig. influência (positiva ou negativa) que supostamente um corpo celeste pode ter sobre o destino de alguém; sorte, destino <nascer sob uma boa ou má e.> 4 p.ext. figura, imagem convencional que representa uma estrela, ger. com cinco ou seis pontas 5 p.ext. qualquer objeto que tenha esta forma 6 fig. pessoa eminente, insigne, que se destaca em alguma atividade; astro <é uma das e. da política> 6.1 CINE TEAT TV atriz principal de um espetáculo, de uma companhia dramática ou de um filme 6.2 CINE TEAT TV atriz de alta categoria, cujo trabalho é de grande qualidade 7 p.ext. mulher jovem e bela, cheia de viço 8 fig. pessoa ou ideia pela qual alguém se norteia; guia, estrela guia.

Fonte: HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

2. Que relação é possível fazer desses dois elementos com a imagem de mulher construída na canção? Justifique sua resposta.

O título da música, “Entre a serpente e a estrela”, possibilita o questionamento de qual relação poderia ser estabelecida entre serpente, estrela e mulher. Em outras palavras, como uma canção pode abordar a temática feminina com vocábulos tão distintos. Por exemplo, nas duas canções anteriores: “Mulheres” e “Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor” a alusão era explícita e facilmente constatada pelos títulos que trazem em si essa referência. Contudo, o mesmo não se verifica nesta canção em análise.

Por isso, os dois elementos-chave pertencentes ao título e referentes à mulher permite algumas interpretações. Entre ambas (serpente e a estrela), o que as separa é uma imensidão, já que estão em duas extremidades: a serpente, no chão e a estrela, no céu.

Enquanto a primeira se movimenta, tem opacidade em seu corpo, possui veneno, fere, causa repulsa, medo, é traiçoeira, a segunda é imóvel, possui brilho, luminosidade, traz encantamento, é inofensiva, é bela, provoca admiração, seduz. Assim, é a mulher: cheia de sentimentos contraditórios.

A música sugere, então, que há situações em que a mulher pode ser “serpente” (vil) e em que pode ser “estrela” (sublime). Além disso, a utilização da preposição “entre” indica que, aquilo que distancia a serpente e a estrela, entre o chão e o céu, a imensidão de características, de qualidades e defeitos entres estes dois elementos, está a mulher, um ser inconstante e que pode ser e agir de muitas maneiras, ter muitas faces. A mulher é retratada de forma enigmática, misteriosa, a qual pode marcar a vida do homem, trazendo-lhe sofrimento com sua ausência e este deseja a sua volta.

Portanto, a partir de uma leitura mais atenta das letras das canções “Mulheres”, “Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor” e “Entre a serpente a estrela” foi possível observar que a imagem delas foi construída de maneiras distintas. Em “Mulheres” há uma crítica implícita à violência contra a mulher. Elas, apesar dessas condições difíceis, sobrevivem, amam, reagem.

Na segunda canção “Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor” é descrita sua importância na história e como elas determinaram os comportamentos dos homens: por “trás” deles havia uma mulher. Por exemplo, o rei Menelau tem como esposa Helena e por causa dela é desencadeada uma guerra; Alexandre, “fundador de Alexandria”, apaixona-se por Roxana; Lampião, cangaceiro temível no sertão nordestino, cede aos encantos de Maria Bonita.

Por fim, na última música “Entre a serpente e a estrela” há uma visão mais “literária”, figurada, de como a mulher com sua forma de agir e com o seu amor pode transformar os sentimentos do homem. Ela é capaz tanto de feri-lo, ao não ter o mesmo sentimento e, com isso, partir de sua vida, como também é capaz de melhorá-la, de “recuperá-la” trazendo alento para as dores ocasionadas por um amor não correspondido ou pela saudade que ele deixou.

No momento externo, segundo Cosson (p. 66, 2006) “As atividades de interpretação [...] devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro.” Por isso como forma de finalização da atividade será proposta a realização de um trabalho em grupo, como demonstrado a seguir:

#### **Proposta de produção textual:**

Considerando a audição, a leitura, a interpretação das canções, as discussões realizadas e o poema a seguir, elabore uma **campanha de conscientização** sobre “**A Mulher no século XXI**”. Essa campanha deverá ter o formato de um cartaz utilizando linguagem verbal e a não verbal. O tema poderá ser abordado sob diferentes aspectos: direitos, violência, profissão, padrões estéticos, padrões de comportamento, etc. A atividade deverá ser realizada em grupos. Haverá apresentação e exposição dos trabalhos na última aula.

## Mulher<sup>10</sup>

A todo momento  
em vários lugares da Terra,  
alguém vela uma flor pisoteada.

Que a brutalidade  
jamais cruzasse a sua estrada.  
E nenhuma mulher fosse  
diminuída, subjugada...  
Assassinada!

Pai, irmão, marido...  
Alimentam o machismo milenar.  
E cada sociedade  
tem o seu modo de apedrejar.

Quem dera não precisasse

de leis, estatutos, preceitos...  
Para que se compreendesse  
a necessidade do respeito  
à individualidade,  
à vontade,  
aos sentimentos...

Quem dera se aprendesse  
de igualdade e altruísmo  
em casa,  
na escola,  
na mídia,  
nos templos...

E florescessem exemplos de paz!  
(Isabel Campos)

Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos serão apresentados em uma ou duas aulas. Nesse encontro, pretende-se, a partir do que for apresentado, promover um debate em torno do tema trabalhado, a imagem da mulher na sociedade atual, e também da importância do respeito às diferenças de gênero e aos direitos do cidadão.

Acredita-se que, com iniciativas como essa, a escola poderá cumprir verdadeiramente o seu papel na formação humana dos indivíduos.

### Conclusão

Ensinar e aprender por meio de canções não é apenas para ampliar a interação entre alunos e professor, ou tornar a aula mais atrativa. Espera-se que seja possibilitado ao estudante uma educação dos sentidos, percepção e reflexão crítica.

Acredita-se que a atividade desenvolvida desta maneira, além de permitir a relação entre o autor (escritor), o texto e o leitor na construção de sentidos da leitura – como se procurou discutir neste trabalho –, pode levar à desejada relação entre os conhecimentos adquiridos na escola com a vida cotidiana dos indivíduos, na medida em que se baseia no entendimento de que “os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2006, p. 27).

Desse modo, pretendeu-se refletir sobre como pode ser um trabalho em sala de aula que tome por base canções populares que abordem a temática do universo feminino, contextualizando e polemizando as concepções apresentadas sobre este universo. E, assim, pensar em como tudo isso pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos.

<sup>10</sup> A utilização da poesia foi uma maneira de embasar as discussões e que propiciasse o reconhecimento de “diálogos possíveis” com as canções apresentadas. In: Campos, I. **Árvore para passarinhos**. Peruíbe: Ed. Inteligência, 2016. p. 98.



## Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 8ª Ed., 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BLANC, A. (versão). Entre a serpente e a estrela. Intérprete: ZÉ RAMALHO. In: **Zé Ramalho ao vivo**. Sony/BMG p. 2005. Faixa 13.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMPOS, I. **Árvore para passarinhos**. Peruíbe: Editora Inteligência, 2016.
- CARRETTA, A. **As formas da canção nas diversas esferas comunicativas**. São Paulo: Ática, 2009.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 107-121.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- KLEIMAN, A. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte: 2004, vol. 7, p. 13-22
- \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2011b.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- Portal EBC. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/entenda-por-que-e-importante-discutir-igualdade-de-genero-nas-escolas>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2015.
- PRIORE, M. L. M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- RAMALHO, J. Mulheres. In: ZÉ RAMALHO. **Pra não dizer que não falei de rock**. EMI Songs do Brasil Edições Musicais. p. 1984. 1 CD. Faixa 4.
- \_\_\_\_\_. Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor. In: ZÉ RAMALHO. **Antologia Acústica**. BMG p. 1997. 2 CDs. Faixa 17.
- ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

## AS PRÁTICAS SOCIAIS E O DISCURSO BÍBLICO: UMA QUESTÃO DE LETRAMENTO

Josicarla Gomes de Mendonça<sup>1</sup>

**Resumo:** Os multiletramentos estão cada vez mais explicitados nas relações sociais. A internet como instrumento de ampliação de informações por meio de redes sociais é um fenômeno a ser observado. Nesta apresentação será discutida a concepção de letramento levando em consideração a leitura de textos bíblicos e a interação entre os usuários de comunidades evangélicas no Facebook. Os discursos analisados podem demonstrar que a leitura da bíblia ou de textos correlatos tem a possibilidade de articular novas práticas sociais foram retirados dos comentários dos membros das comunidades virtuais, e trazem impressões sobre os textos bíblicos (versículos/ artigos) compartilhados. Este trabalho tem como base a Análise do Discurso Crítica de vertente inglesa na interpretação dos dados coletados e o conceito de letramento por meio de textos religiosos como viés investigativo com o suporte teórico de Street (2014) e Barton (2015).

Palavras-chaves: Letramento; Discurso; Prática Social.

**Resume:** multiliteracies are increasingly explicit in social relations. The Internet as expansion of information through social networking tool is a phenomenon to be observed. This presentation will discuss the design of literacy, taking into account the reading of biblical texts and interaction among users of evangelical communities on Facebook. The speeches analyzed can demonstrate that reading the Bible or related texts have the ability to articulate new social practices were taken from comments from members of virtual communities, and bring impressions of the biblical texts (verses / articles) shared. This work is based on the Discourse Analysis English strand of criticism in the interpretation of data collected and the concept of literacy through religious texts as investigative bias with the theoretical support of Street (2014) and Barton (2015).

Keywords: Literacy; discourse; Social Practice.

### 1. Introdução

A velocidade na comunicação e /ou na divulgação de informações tornou-se característica marcante na vida hipermoderna. O acesso à internet e a facilidade encontrados por meio de dispositivos móveis podem ser um indício da informatização e da interatividade virtual entre as pessoas. É sabido que as redes sociais têm desempenhado papel importante nas práticas discursivas da sociedade.

Uma das possibilidades de demonstrar a importância que tem as novas práticas digitais em redes sociais e a possibilidade de interferência dos discursos, e da interatividade das pessoas umas sobre as outras é a utilização dos meios digitais por instituições das mais diversas naturezas.

Partindo da visão da utilização da internet para fins diversos e as transformações das práticas sociais em velocidades inimagináveis em virtude da interação entre os usuários das novas tecnologias, vê-se esferas sociais virtuais institucionalizadas. A participação das pessoas em

---

<sup>1</sup> \*Pós-graduada em Docência do Ensino Superior, graduada em Letras Língua Portuguesa e Pedagogia.

\*E-mail: josicarla.mendonca@gmail.com

ambientes reais também tem se legitimado em ambientes virtuais como é o caso de comunidades escolares, religiosas, por interesses musicais, profissionais, culinários ou outros. O que é perceptível nas redes sociais são esses aglomerados de pessoas unidas e em constantes trocas através de publicações, compartilhamentos, comentários ou até mesmo por meio do botão curtir o assunto apresentado.

As relações sociais e as práticas cotidianas são capazes de suscitar questionamentos acerca da aquisição de habilidades necessárias para o acompanhamento das atividades que incluem não só leituras, mas também, capacidades de interpretação contextual e interação em ambientes digitais, quer a pessoa seja perita ou não em novas tecnologias.

A união entre práticas sociais em ambientes virtuais e a religião relacionadas às práticas de letramento é o ponto fulcral dessa pesquisa, que buscou uma comunidade evangélica no Facebook para demonstrar que existem, características de letramento, levando em consideração a concepção de letramento como prática social dentro do contexto virtual.

A concepção de letramento social é defendida por Brian Street e tem o nome de letramento ideológico, sua preocupação está nas instituições sociais gerais em que se dá o processo de socialização na construção do significado de letramento. Ele propõe o uso de modelo ideológico de letramento, no qual as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos, em oposição ao modelo autônomo, orientado para as habilidades. Segundo Street (2014), há uma tendência em considerar letramento de forma mais ampla como prática social e numa perspectiva transcultural. Nesse mesmo sentido, as práticas de letramento dentro de uma perspectiva digital com uso de redes sociais formando grupos e comunidades virtuais, que tenham objetivos em comum, faz com que os usuários estejam mais dispostos e propensos a interagir de forma menos monitorada, em virtude da identificação com o grupo associado.

Os estudos desenvolvidos em contextos midiáticos, normalmente, buscam responder questões relacionadas à estrutura ou funções das palavras ou dos textos, pouco tem se questionado sobre as práticas sociais dentro de contextos discursivos em ambientes digitais. A internet e a popularização das conectividades são tanto causa de novas práticas sociais quanto consequências delas. O que se tem neste contexto é uma cultura de convergência<sup>2</sup> que segundo Rojo (2015, pág.120), “é o paradigma em voga e impulsiona os consumidores a procurarem e produzirem novas informações e estabelecerem novas conexões”.

Os modelos textuais midiáticos utilizados são, em sua maioria, multimodais e suas interfaces se entrelaçam em uma gama de expressivas possibilidades de acessos a outros conteúdos. Os *links* sugerem assuntos relacionados ao conteúdo em tela e faz com que, de certa forma, as sugestões atendam a demanda daquele público alvo, isso poderia sugerir uma ordem do discurso<sup>3</sup> multimidiática. A interatividade proposta pelas plataformas Web 2.0 permite além da comunicação instantânea reações aos assuntos apresentados tanto pelo moderador quanto pelos usuários, como é o caso do Facebook.

A mídia tem papel importante na reestruturação das relações sociais, principalmente nas relações de domínio público/ privado. Para os estudos críticos o discurso é constituído em um contexto e envolvem diferentes elementos da vida social, inclusive as novas tecnologias discursivas. Os ciberespaços estão sendo utilizados pela sociedade como recursos ou instrumentos que podem ser usados para diversas estratégias e em contextos diferenciados.

---

<sup>2</sup> Convergência se refere “a uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem... uma série contínua de interstícios em diferentes sistemas de mídia.” (Jenkins, 2009 *apud* Rojo, 2015.)

<sup>3</sup> Ordem do discurso - produção, distribuição e consumo do discurso. (Foucault, 1970)

Por todos os motivos expostos é que se têm a necessidade de mesclar, nesse estudo, práticas sociais contemporâneas (redes sociais), o letramento (ideológico), o discurso (religioso), pois são vertentes que se cruzam nos contextos sociais.

## 2. Metodologia

A pesquisa em ambientes digitais tem adaptado a métodos qualitativos de coleta e análise de dados, sendo que a pesquisa online é uma possibilidade metodológica da pesquisa qualitativa. Esse recurso metodológico propicia celeridade às pesquisas de natureza virtuais dada as oportunidades de oferta de dados e facilidade de acesso às informações.

No contexto desse trabalho além da pesquisa qualitativa com coleta de dados online contar-se-á com o auxílio do arcabouço metodológico sugerido pela Análise de Discurso Crítica (os estudos críticos do discurso não são tidos somente como método, mas como uma estratégia que facilita a interpretação dos dados qualitativos de pesquisas críticas) como estratégia para análise dos dados, dada a multimodalidade apresentada e a Gramática do Design Visual de Kess e Van Leuween, pois o contexto pesquisado é imagético, dessa forma os dados serão melhor interpretados.

## 3. O Facebook

As redes sociais têm sido objeto de crescentes investigações, seja no campo da linguagem, da tecnologia ou como meio de reinterpretação de outras atividades humanas. O campo digital abriu espaço para pesquisas empíricas em grande escala oferecendo um número expressivo de materiais.

Os sites de redes sociais são espaços públicos utilizados por seus usuários que compartilham suas atividades com outras pessoas a partir de seus perfis individuais. Nesses sites os discursos<sup>4</sup> são delineados pelas práticas conversacionais, nessa perspectiva o discurso não é apenas uma construção, mas sim um sistema que reflete as ausências e as presenças de seus usuários.

Os ciberespaços são ambientes de pluralidade de ideias e troca das diversas esferas de atividades humana. Entre os recursos desse espaço têm-se os gêneros discursivos digitais como práticas discursivas contemporâneas, além das alterações decorrentes da apropriação social das novas tecnologias pelo indivíduo. Os gêneros discursivos estão sujeitos, nesse contexto, às readequações e ao aparecimento de novas possibilidades de uso ou necessidades comunicativas oriundas da inserção das práticas online e dos avanços da tecnologia da informação.

Levando em consideração o ambiente tecnológico contemporâneo, as relações humanas em redes sociais e o consumo das informações nesses contextos pode-se destacar o Facebook como uma das redes sociais mais acessadas pela sociedade.

O Facebook surgiu em 2004, tendo sua liberação de acesso ao público maior de 16 anos a partir de 2006. Tornou-se um espaço de compartilhamento de informação, ideias, fotos, vídeos além de permitir a conexão entre seus usuários. As pessoas que possuem perfis nessa rede social podem, também, juntar-se a outras pessoas que tenham interesses em comum: as chamadas comunidades ou grupos. Há comunidades para os mais diferentes assuntos e interesses: saúde, religião, política, bem-estar, educação, autoajuda etc.

---

<sup>4</sup> O termo discurso é utilizado como uma forma de representação e reprodução ideológica que compreende o domínio geral de todas as afirmações, algumas vezes como um grupo individualizado de afirmações, outras vezes como prática regulada que reflete um número de afirmações. (Foucault, 1999).

A importância dessa plataforma para este trabalho está no uso de práticas letradas numa situação empírica de novas tecnologias. Os usuários estão tornando público o que antes era privado e cujos acessos eram restritos. Existe, claro, a possibilidade de seleção de conteúdo e configuração que permite filtrar os acessos às informações inseridas na plataforma, mas desde que a pessoa poste sua manifestação seja na forma de textos escritos, *emotions* ou qualquer outra forma de registro dentro de uma determinada comunidade ou grupo, todas aquelas informações estarão disponíveis àquele grupo, entende-se aqui a todos os participantes daquela comunidade.

Os *emotions* são utilizados como recurso para superar a ausência de expressões faciais ou de elementos paralingüísticos. Veja alguns exemplos desse recurso presentes no Facebook:



Essa rede social não é só um meio de interação, mas também uma ferramenta de desenvolvimento de novas práticas sociais. A sociedade sente necessidade de se encaixar em práticas virtuais, pois as vinculam às questões de modernidade e atualidade. A hipermodernidade, segundo Rojo (2015) é a radicalização da modernidade, ela é capaz de potencializar as práticas dentro de diversos contextos, inclusive neste pesquisado em que é possível utilizar o prefixo em hipertextos, hipermídia, hiperindividualismo etc. O sistema está longe de ser um ambiente de equilíbrio, pois novos conteúdos são comentados, postados, compartilhados a todo tempo fazendo com que o sistema esteja alimentado e em constantes transformações.

O Facebook tem sido utilizado como recurso pedagógico na educação, como local de marketing e vendas de produtos pelo comércio, direcionamento de assuntos, este último desenhado de forma individual a partir dos acessos dos indivíduos aos assuntos de seus interesses. Os recursos da Web 2.0 são capazes de filtrar as peripécias de cada usuário para ajustá-lo dentro dos assuntos de suas preferências, seja por meio do oferecimento de produtos, seja pelo direcionamento de leitura, ou pela indicação de amizade de pessoas conhecidas ou sugestão de comunidades ou grupos.

Um fato a ser destacado e que originou esta pesquisa são as interações sociais dentro de comunidades virtuais. As comunidades e grupos evangélicos nesta plataforma além de características marcantes de práticas sociais têm também marcas de práticas de letramento. Foi analisada uma comunidade pertencente ao movimento neopentecostal: igreja universal. Segundo Street (2014), o letramento não deriva unicamente das escolas, embora seja na escola que se encontrem as raízes institucionais e históricas. Neste mesmo sentido ele indica que práticas letradas estão presentes em outras instituições sociais,

O letramento está de tal modo encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais. STREET (pág. 122-123)

Partindo dessa concepção, pode-se relacionar ao conceito de relatividade de enunciado em Bakhtin dada a heterogeneidade da língua e dos meios de produções dos gêneros discursivos, levando em consideração o local de produção e reprodução do discurso.

Dessa forma, as práticas sociais de letramento podem ser encontradas em todas as esferas sociais e não somente em instituições pedagógicas.

#### 4. Letramento social

Este estudo traz uma concepção de letramento como “práticas de letramento”<sup>5</sup>, uma visão abordada por Street (2014) que leva em consideração o caráter social do letramento orientada para as habilidades e reconhecendo que existem múltiplos letramentos praticados em contextos. A esse modelo ele denominou “ideológico” em que é possível compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Nesse sentido, as práticas letradas são produtos da história, da cultura e dos discursos, ou seja, esse modelo destaca a construção de significado de letramento por meio das relações sociais em que não só as instituições educacionais são responsáveis como também todo o contexto social em que o indivíduo está imerso que faz com que as práticas façam sentido.

Falar em práticas de letramento e não considerar a ação das novas tecnologias é fechar os olhos para as mudanças histórico-culturais que a sociedade tem passado nas últimas décadas. Outro fator a ser levado em consideração é a virtualização de várias esferas públicas como a religião, a política, a educação etc. O letramento é parte da prática ideológica, portanto, é necessário direcionar pesquisas sobre variedades de letramento e suas formas de comunicação existente no mundo contemporâneo. Estudo do letramento em uma perspectiva transcultural exige um quadro teórico amplo, sem pressuposição de que suas consequências do letramento serão as mesmas em toda época e lugar. O letramento é para qualquer grupo o que ele é nos contextos em que é vivenciado, é um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Letramento social representa as várias práticas sociais vivenciadas no dia a dia como ir ao banco e seguir as instruções da tela do caixa eletrônico, executar a retirada de dinheiro ou fazer um depósito em conta corrente usando códigos alfanuméricos, usar o cartão de crédito, ir ao supermercado solicitar um produto, pagar por ele e receber o troco entre outros. Esse modelo de letramento é um processo de aprendizagem de práticas sociais ele está ligado aos diversos contextos sociais como família, a igreja, o trabalho, as mídias etc.

Na plataforma pesquisada, o Facebook, pode-se encontrar uma diversidade de comunidades e grupos evangélicos<sup>6</sup> que trazem históricos de interações de níveis diferentes de alfabetismo em comentários de seus *posts*. As reações às publicações dessas páginas são de naturezas diversas à

---

<sup>5</sup> O termo “práticas de letramento” serve para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares. STREET, 2014.

<sup>6</sup> O fato de se usar igrejas evangélicas neopentecostais e não qualquer outra religião se faz pelo expressivo número de igrejas dessa vertente, conforme senso 2012.

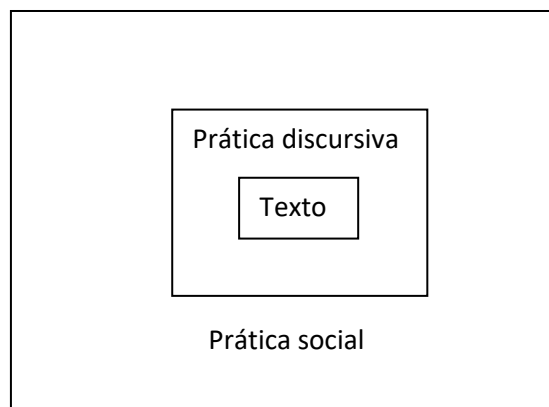
escrita, podendo ser simbolizada por outros recursos semióticos capazes de demonstrar que houve interação naquele momento.

Dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional- INAF efetuado em 2001 evidenciam que mesmo assumindo a condição de analfabetas as pessoas são “capazes de reproduzir em voz alta trechos por eles já memorizados e há longos tempos incorporados, como possivelmente ocorre em relação à bíblia e outros livros religiosos.” (RIBEIRO, 2003). Nessa mesma pesquisa há provas de que os livros religiosos, em especial a bíblia, é o livro mais lido pelas classes com menor escolaridade e renda declarados.

## 5. A Análise de Discurso Crítica

O discurso é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido. A análise de discurso crítica além de uma análise textual é uma análise contextual. A ADC será utilizada nesse trabalho, pois configura uma estratégia de análise complementar às exposições sociais, visto que o assunto abordado traz características linguísticas e sociais situadas em um contexto virtual. A importância da ADC para esse estudo está nas práticas discursivas e nas práticas sociais, levando em consideração que os estudos linguísticos estão cada vez mais se aproximando dos sujeitos em seus contextos em vez de analisar apenas as estruturas das palavras.

Para uma abordagem crítica social Fairclough (2001) propõe um modelo tridimensional de análise que compreende: a análise do texto (vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual), da prática discursiva (produção, distribuição e consumo textual) e da prática social (ideologia e hegemonia).



Em virtude do gênero artigo não abarcar a extensão de análise conjunta das categorias propostas pelo autor, limitar-se-á a intertextualidade pertencente à prática discursiva, dentro do modelo de análise sugerida pelo autor supracitado.

A intertextualidade na concepção de Fairclough (2001) é a inserção do texto na história, dessa forma o texto responde, reacentua e retrabalha os textos passados dando a eles outros sentidos, mas não necessariamente retirando o seu valor significativo anteriormente agregado. Essas transformações, segundo o autor, dar-se pelo fenômeno contemporâneo que reestrutura as ordens do discurso, o autor destaca que a intertextualidade deve ser o foco principal na análise de discurso, pois os textos heterogêneos podem ter suas superfícies desiguais, causando ambivalências interpretativas.

## 6. A Gramática do *Design Visual*

A Gramática do *Design Visual* de Kress e Van Leeuwen (2006) é uma grande ferramenta para análise de textos multimodais. Assim como a linguagem verbal a linguagem visual também é capaz de representar e construir identidades sociais, constituir relações de significado constituir ideologias entre outros. Sua estrutura básica traz as metafunções: representacional, interacional e composicional.

Para esse trabalho a metafunção composicional será utilizada, pois se relaciona com os aspectos do layout do texto (imagem). Os significados composicionais envolvem categorias como valores informacionais – realizado pela posição relativa (centro ou margem) compondo as estruturas dado/novo e ideal/real. Os elementos localizados à esquerda da página são apresentados como Dado, e os elementos à direita são o Novo. Algo é concebido como Dado quando apresentado como já conhecido do leitor, o ponto de partida para a leitura da mensagem. O Novo é o espaço destinado à apresentação da informação nova ser discutida.

## 7. Análise dos dados

Conforme explicitado anteriormente, essa pesquisa é qualitativa e tem como estratégia de análise a Análise de Discurso crítica (inglesa) e a Gramática do *Design Visual* para melhor interpretação dos dados coletados. Trata-se de uma imagem postada pela instituição religiosa e copiada da página <https://www.facebook.com/IgrejaUniversal/?fref=ts> do Facebook, com acesso em junho de 2016. A sua escolha deu-se pela quantidade de curtidas além dos comentários dos usuários da página que traziam reações diversas com *emotions* e frases de concordância ou estímulos a respeito da imagem ou do texto a que ela estava encaixada – artigo.



Utilizando a teoria social imagética, com a intenção de exemplificar como as atividades de interpretação e análise não verbais, nesse recorte, podem ser sistematizadas a partir da Gramática do *Design Visual*, tem-se no exemplo acima, um dos elementos de análise dentro da metafunção composicional: a margem.



A teoria explica que na linha tem-se a relação dada/ novo em que as informações já conhecidas pelo leitor (dado) se localizam à esquerda e as novas à direita, considerando a sociedade ocidental que lê nesse sentido (esquerda- direita). Na demarcação vertical, consta a relação ideal/real, em que, na parte superior, aparece a sugestão ou promessa de algo ideal, que deve ser almejado, buscado ou desejado. Já no campo inferior, vêm informações mais práticas, ligadas ao concreto, real. Por fim, os autores dizem que se pode ver uma relação entre o centro/margem, em que as centrais são os mais relevantes que os marginais. Dessa forma, seguem as observações sobre a imagem apresentada, que por questões didáticas serão demarcadas em quatro momentos: 1- Ideal dado- tem-se a simbologia das cores que neste caso fora utilizada a cor amarela que representa felicidade, é uma cor acolhedora, receptiva, representa luz, positividade e concentração. Usada para atrair o olhar do usuário para algum elemento chave ou *call to action* (neste caso para a ação de refletir a leitura da bíblia). 2- Ideal novo- o elemento mulher tem o vetor (olhar) para o objeto dado (a bíblia) num ato reflexivo. Mais uma vez a cor vem como um elemento que compõe o cenário visto que a cor branca da blusa serve para transmitir paz e tranquilidade necessários ao ato de reflexão. 3- Real dado- o objeto dado, a bíblia (bem simbólico), utilizado para sugerir a leitura e reflexão acerca de suas instruções, além de legitimar as ações ideológicas da instituição onde o discurso é criado, distribuído e consumido. 4- Real novo- demonstra a ideia do ato de sentar para ler e refletir, um ambiente solitário que pode sugerir a tranquilidade exigida ao ato de meditar (pensar sobre algo).

Esses conceitos podem ajudar, por exemplo, um professor no estudo de imagens, em outras atividades que utilizem dados multimodais como práticas de letramento.

No campo da intertextualidade da Análise de Discurso Crítica, o discurso pressuposto (pressuposição) é tomado pelo produtor do texto como já estabelecidos ou dados. Nesse sentido, é uma forma de incorporar os textos dos outros, se a visão intertextual da pressuposição for assumida. As pressuposições são formas efetivas de manipular as pessoas, porque elas são repetidamente difíceis de desafiar. O discurso da imagem acima, supõe de forma clara, a leitura e reflexão da bíblia, o que não precisa estar explícito de forma verbal, mas por trás dessa imagem existem diversas possibilidades de interpretação. O importante a ser destacado é que o conhecimento da ordem do discurso apresentado na imagem faz diferença no contexto interpretativo, pois a produção é institucional, mas a distribuição e o consumo do discurso pode ser misto (instituição/usuários). As pressuposições manipulativas também requerem sujeitos interpretantes com experiência e suposições particulares em textos anteriores e, assim fazendo, elas contribuem para a constituição ideológica dos sujeitos. (FAIRCLOUGH, 2001, pág.156)

Partindo dos pressupostos da importância da intertextualidade na constituição de sujeitos nos textos e a contribuição de práticas discursivas em processos de transformação das identidades sociais, a mensagem imagética no campo ideacional contribui para a representação da realidade, das pessoas e dos grupos, identificando quais conhecimento ou crenças a realidade do texto oferece. Não é preciso muito para que se observe as características intertextuais presentes na imagem apresentada, pois a carga significativa representa e rerepresenta o discurso sobre a leitura e reflexão da bíblia. Existe a possibilidade de uma rerepresentação ou reconfiguração das práticas sociais a cerca desse evento que sugere um local, uma postura, uma ideia representada e isso define, agrega ou/e modifica as práticas já existentes.

## 8. Conclusão

É importante destacar que os métodos de análise utilizados aqui não são absolutos. Dessa forma, existe a possibilidade de ampliação do resultados obtidos, até então, ou novas perspectivas dentro das estratégias de análise discursivas crítica e imagéticas empregadas.

O letramento em uma sociedade hipermoderna se dá por meio de diversos recursos discursivos e multimodais. A multimodalidade está vinculada às transformações histórico culturais, por esse motivo pode-se vincular ao uso das novas tecnologias. A esferas sociais têm se valido de recursos tecnológicos a fim de expandir suas ideologias. Não obstante dessa realidade, a religião, também, vem ampliando sua margem de divulgação por meio da internet e conquistando novos espaços.

Letramento em ambientes digitais já é utilizado por instituições pedagógicas, mas o que se pode concluir, aqui, é que as práticas de letramento na perspectiva ideológica defendida por Street (2014), demonstra uma crescente e expressiva aquisição de conhecimento autônomo. Dados do INAF (2001), mostraram que os textos religiosos ou correlatos estão desenvolvendo novas práticas sociais de letramento.

Para se o desenvolvimento das pessoas em relação aos ambientes virtuais é necessário compreender o movimento das práticas sociais e as novas necessidades sociais em relação ao uso da web como recurso interativo. Nesse sentido, vale ressaltar que as conclusões que podem ser obtidas por meio da interpretação dos recursos semióticos, podem ser aplicados em instituições normativas de ensino, com a finalidade de se alterar suas práticas de ensino.

Por fim, cabe as instituições pedagógicas uma ação paralela dentro do contexto social do aluno, ou ainda reconhecer que contextos situados de desenvolvimento de novas práticas sociais sejam reconhecidos como meio de práticas de letramento.

## 9. Referências bibliográficas

ARAÚJO, Júlio/ LEFFA, Wilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso. In: estética da criação verbal.** Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.277-326.

BARTON, David/ LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais;** Tradução Milton Camargo Mota.-1. ed.-São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de et al. (org.). **Construindo o saber - metodologia científica:** fundamentos e técnicas. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CASTELLS, M. **A sociedade em redes.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSCARELLI, C. V. **Espaços hipertextuais.** Anais do II Encontro Internacional linguagem, cultura e cognição, 17/07/2003, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte. Coordenação geral: Eduardo Fleury Mortimer, Ana Luiza B. Smolka. ISBN: 85-86091.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ Michel Foucault; Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

<https://www.facebook.com/IgrejaUniversal/?fref=ts> . Acesso: junho de 2016.

KRESS, G. R. e van LEUWEEN, T. **Reading images- a grammar of visual design**. Londres: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. **Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour**. In: Sage publications, London, v.1 p.343-368. 2002.

MENDES, Conrado Moreira. **A pesquisa on-line: potencialidades da pesquisa qualitativa em ambientes virtuais**. In: [www.hipertextus.net](http://www.hipertextus.net) , n.2, Jan.2009.

OLIVEIRA, Derli Machado de. **A comodificação da religião na mídia virtual através de recursos linguísticos multimodais**. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT15/artigo%20completo%20semana%20humanidades%20final.pdf>- Acesso em 20/03/16

\_\_\_\_\_. **Gênero do discurso/textual e multimodalidade: análise crítica dos testemunhos publicados na Folha Universal**. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Derli%20Machado%20de%20Oliveira%20\(UFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Derli%20Machado%20de%20Oliveira%20(UFRN).pdf)- Acesso em 20/03/16

PORTO, Gabriella. **Neopentecostalismo**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/religiao/neopentecostalismo>- acesso em 18/06/15

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

ROSE. Gillian. **Visual methodologies- Na introduction to the interpretation of visual materials**. London, 2007.

ROJO, Roxane Helena R/ BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos** 1. ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In: Rojo. R. (org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**; Tradução Marcos Bagno 1. ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SILVERMAN, David. **Dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VAN LEEUWEN, Theo. **The representation of social actors**. In Text and practices: reading in critical discourse analysis. London: Routledge, 1996.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS COLEÇÕES DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD DO ENSINO MÉDIO**

Marília Ramalho Domingues Nessler<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, buscamos apreender como o processo ensino-avaliação-aprendizagem é proposto nas coleções de língua inglesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, PNLD. Utilizamos o procedimento de análise documental, tendo como corpus de análise os Guias de Livros Didáticos do PNLD 2012 e 2015, e o Manual/Guia do Professor, integrante das coleções aprovadas. Dialogamos com pesquisadores que entendem o PNLD como política linguística (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013) que possibilita a formação continuada de professores da educação básica por meio do acesso a materiais de qualidade e com fundamentação teórico-metodológica. A ênfase desse estudo recai sobre a avaliação formativa, de caráter qualitativo, processual, inclusivo (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; HADJI, 2001; FERNANDES, 2015), dentre outros. No quesito avaliação, o PNLD estabelece que toda coleção deve propor atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem, e apresentar diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos que o professor poderá utilizar (MEC, 2011a; 2013). Considerando que o tema da avaliação é ainda pouco estudado na formação dos professores (FELICE, 2013; FIGALGO, 2015), este estudo aponta que as orientações para uma avaliação baseada em critérios, que chamamos de rubricas (LUDKE, 2003) são ainda pouco abordadas nas coleções aprovadas, bem como as possibilidades da coavaliação, em que os colegas avaliam seus pares.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Ensino de Língua Inglesa; PNLD.

**Abstract:** In this article, we seek to understand how the teaching-evaluation-learning process is proposed in English collections approved by the National Textbook Program, PNLD. We use the document analysis procedure, having as the corpus of study the Textbook Guides PNLD 2012 and 2015, and the Manual / Teacher's Guide, which is part of the approved collections. We based our study on researchers who understand PNLD as language policy (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013) that enables the continued training of basic education teachers through access to quality materials and theoretical and methodological foundation. The emphasis of this study lies on formative assessment, considered as a qualitative and including process (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; HADJI, 2001; FELICE, 2013) among others. The PNLD establishes that the entire collection should provide assessment activities and self-assessment activities which should integrate the different aspects of language studies, presenting different ways, possibilities, resources and tools that teachers can use (MEC, 2011a, 2013). Considering that learning assessment is still little studied in teacher training (FELICE, 2013; FIGALGO, 2015), this study points out that the guidelines for criteria-based assessment, which we call rubrics (LUDKE, 2003) and the possibilities of peer assessment are still not addressed in the approved collections.

**Keywords:** Learning Assessment; English Language Teaching; PNLD.

<sup>1</sup>\* Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia: [m.nessler@gmail.com](mailto:m.nessler@gmail.com).

## 1.Introdução

A avaliação da aprendizagem é um tema pouco estudado nos cursos de formação de professores, conforme sinalizado por Felice (2013), Fidalgo (2015), Ludke (2003), dentre outros. Consideramos o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, de língua estrangeira moderna, uma política linguística que pode possibilitar a formação continuada de professores, conforme apontado por Nicolaides; Tílio (2013) e nos Guias dos Livros Didáticos do PNLD (BRASIL, 2010; 2011a; 2013), por incluir coleções de qualidade com fundamentação teórico-metodológica para orientar o professor. Assim, buscamos apreender, neste artigo, como a avaliação da aprendizagem é proposta nas coleções aprovadas de língua estrangeira para o ensino médio no PNLD 2012 e 2015. Tomamos como aporte teórico os estudos sobre avaliação da aprendizagem de Álvarez Méndez (2002), Hadji (2001) Ludke (2003); e avaliação no livro didático e nas prescrições curriculares (Fidalgo,2007; 2015). Utilizamos o procedimento de análise documental, tendo como corpus de análise os Editais e os Guias de Livros Didáticos do PNLD 2012 e 2015 e o Manual/Guia do Professor, integrante das coleções aprovadas.

Rajagolan (2013, p.21), ao discutir se a política linguística é uma ciência, no sentido de ser “uma série de regras executáveis com segurança e sem erros”, ou uma arte, ou seja, “um campo regido por práticas que não teriam o rigor ou a infalibilidade de regras determinísticas”, esclarece que “a política linguística é muito mais uma arte”:

Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJGOPALAN, 2013, p.21).

O PNLD, assim, se torna uma política linguística, ao “assegurar ao professor o acesso mínimo a materiais de qualidade e procedimentos metodológicos a serem utilizados em suas aulas” (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013, p. 295). No entanto, esses autores alertam que “o uso diferenciado que diferentes professores fazem de um mesmo livro didático em sala de aula pode imprimir à aula metodologias diversas, o que faz com que políticas de formação continuada se façam necessárias, complementares ao PNLD”.

O PNLD<sup>2</sup> do Ensino Médio foi instituído em 2003. Em 2004, foram distribuídos livros de Matemática e Português para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio das regiões norte e nordeste e, depois, em 2005, livros desses componentes curriculares foram entregues a todas as regiões do Brasil. Em 2006, incluiu-se a distribuição de livros de Biologia e, em 2007, o atendimento foi ampliado com a aquisição de livros de História e de Química, sendo que, em 2009, foram incluídos os livros de Física e Geografia. Em 2010, iniciou-se a distribuição de livro didático de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, versão consumível, com CD, conforme exigências legais. Foram distribuídos, também, livros de Filosofia e Sociologia.

A equipe responsável pela avaliação das coleções do PNLD/2012 selecionou 35% das obras inscritas de Língua Inglesa, o que representa sete coleções aprovadas; ou seja, 65% das coleções de Língua Inglesa foram excluídas. Em relação às coleções de Língua Espanhola do PNLD/2012, foram selecionadas três coleções entre as doze participantes, totalizando 25% de

<sup>2</sup> A distribuição de livros didáticos, como política pública no Brasil, teve início em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro. Eram contemplados apenas os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Posteriormente, a partir de 1983, é que os livros didáticos passaram a ser distribuídos às demais séries do ensino fundamental. Depois de outras denominações, o programa passou a ser intitulado Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, em 1985 (BRASIL, 2012).

aprovação. Os avaliadores das coleções acreditam que o índice de aprovação das coleções inscritas iria crescer nos próximos processos, pois era a primeira vez que editoras e autores de livros didáticos de língua estrangeira haviam se submetido aos critérios definidos pelo edital do PNLD, em termos de elaboração do material didático para o Ensino Médio. No entanto, tal hipótese não se confirmou no PNLD/2015, nem na produção das coleções de Língua Inglesa, nem na produção das coleções de Língua Espanhola, pois das catorze coleções de Língua Inglesa inscritas, apenas quatro foram aprovadas, totalizando 29%, índice de aprovação menor do que o do programa anterior de 2012. Em relação à Língua Espanhola, foram inscritas treze coleções e somente duas foram aprovadas, totalizando 15% de aprovação, índice também menor que o do PNLD/2012 (BRASIL, 2011a).

É importante ressaltar que os avaliadores registram que o processo de seleção das coleções se pautou pelo

entendimento de linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas (BRASIL, 2011a, p. 10).

Concordamos com os avaliadores das coleções de Língua Inglesa e Língua Espanhola do PNLD 2011, do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010) que

Embora a adoção de uma boa coleção didática não substitua o trabalho do professor, que é quem melhor conhece seus alunos e sua escola, a inclusão da área de LEM no PNLD é uma grande conquista, que deve ser comemorada por todos os profissionais da área de educação. É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica (BRASIL, 2010, p.11).

Na mesma direção de Silva (2012), apontamos que ter uma coleção incluída no PNLD indica que a mesma teve sua qualidade garantida pela avaliação do Ministério da Educação. Realçamos, igualmente, como CORACINI (2016, p.16), que os livros do PNLD, “[...] ao serem selecionados, colocam-se como recursos de aprendizagem que reúnem qualidades que legitimam sua aprovação e posterior adoção nas escolas”. Reconhecemos, também, que “a produção de material didático não é uma atividade trivial, pois envolve vários conhecimentos, habilidades e colaboração de outros profissionais, além de demandar muito tempo para um bom produto final” (PAIVA, 2014).

Na seção seguinte, apresentamos as prescrições curriculares que orientam o PNLD do Ensino Médio.

## **2. Prescrições Curriculares norteadoras dos Editais e dos Guias Didáticos do PNLD 2012 e 2015 do Ensino Médio**

Nesta seção, apresentamos, de forma breve, devido aos limites que se impõem à extensão deste artigo, os documentos que norteiam a elaboração das coleções didáticas submetidas ao PNLD. Esclarecemos que entendemos esses documentos como prescrições curriculares, que objetivam guiar o trabalho do professor.

Conforme Previsto nos Editais (BRASIL, 2009; 2013), as coleções do PNLD devem estar embasadas nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996; 2013). Essa lei especifica as finalidades do Ensino Médio, em seu Artigo 35, Incisos I a V:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996; 2013).

Registramos, assim, que o Edital do PNLD 2015 (BRASIL, 2013, p.38) ressalta que é preciso ultrapassar a dicotomia existente no ensino médio, que se revela, por um lado, na preparação para a continuidade nos estudos e, por conseguinte, com o êxito no vestibular; “de outro, o distanciamento crescente das culturas juvenis e da realidade mais imediata e concreta do aluno, principalmente o de camadas populares”. Dessa maneira,

A atenção ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania — sem prejuízo da perspectiva do prosseguimento nos estudos — assim como o empenho em considerar o contexto cultural do aluno como parte indissociável do trabalho pedagógico, pretendem, portanto, abrir para professores e alunos do ensino médio horizontes e caminhos para um ensino-aprendizagem mais significativo e emancipador, voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia (BRASIL, 2013, p.38).

Evidenciamos que, embora os Editais e Guias do PNLD estejam embasados nas finalidades do Ensino Médio previstos na LDB (BRASIL, 1996; 2013), esses documentos não mencionam o Artigo 24, Inciso V da LDB, que trata da avaliação da aprendizagem. A LDB define que a verificação do rendimento escolar deverá ser realizada por meio da “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. No Artigo 36, Inciso II, o texto legal estabelece que o currículo do Ensino Médio deverá adotar “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 1996; 2013). É importante registrar que é na LDB 9394/1996 que o ensino de língua estrangeira é incluído no currículo da educação básica, a partir do Ensino Fundamental II.

Outros documentos mencionados nos Editais como norteadores do PNLD do Ensino Médio são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM, (BRASIL, 2006), a proposta do Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2011c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, DCNEM, (BRASIL, 2011b), o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>3</sup>, a proposta do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, e demais pareceres e resoluções pertinentes a esse nível de ensino.

<sup>3</sup> BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 2005.

Em relação às DCNEM, o Edital do PNLD 2015 (BRASIL, 2013) cita o Artigo 12, destas diretrizes, que estabelece os princípios que deverão ser contemplados nas propostas curriculares no Ensino Médio:

as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; a sustentabilidade socioambiental como meta universal (BRASIL, 2013, p. 39).

Sobre o Ensino Médio Inovador, os dois Editais do PNLD 2012 e 2015 (BRASIL, 2009; 2013) esclarecem que as coleções devem se pautar pelas orientações contidas nesse documento. Especificamente no Edital do PNLD 2012, registra-se que

O ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (BRASIL, 2009, p. 18).

Todas essas prescrições curriculares levam a mudanças também no ENEM, de acordo com os Editais do PNLD 2012 E 2015 (BRASIL, 2009; 2013). Assim, são estabelecidos os eixos cognitivos comuns a todas as áreas:

(1) o domínio das linguagens tanto no que diz respeito à norma culta da Língua Portuguesa quanto ao uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa; (2) a compreensão de fenômenos que se traduz na construção e aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento; (3) o enfrentamento de situações problema, por meio da seleção, organização, interpretação de dados e informações representados de diferentes formas; (4) a construção de argumentação, relacionando informações e conhecimentos disponíveis em situações (BRASIL, 2009, p.18; 2013, p.39)

As prescrições curriculares irão determinar, também, as exigências para as coleções didáticas submetidas à avaliação do PNLD, que deverão atender aos seguintes requisitos:

(1) explicitar claramente, no **manual do professor**, a perspectiva interdisciplinar explorada pela obra, bem como indicar formas individuais e coletivas de planejar, desenvolver e **avaliar projetos interdisciplinares**, (2) articular os conteúdos da disciplina em jogo com a área de conhecimento a que pertença, estabelecendo conexões também com as demais áreas e com a realidade; (3) propor atividades que articulem diferentes disciplinas, aprofundando as possibilidades de abordagem e compreensão de questões relevantes para o alunado do ensino médio (BRASIL, 2013, p. 41-42, grifos nossos).

Os livros didáticos são representados nos Editais como um “objeto de cultura, produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos e destinado a orientar as atividades de ensino escolar”, e “um apoio para o professor, por vezes, o apoio mais acessível” (BRASIL, 2009, p.23), e também



uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo, com vista a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a inserção e articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica (BRASIL, 2013, p.39).

Portanto, os livros didáticos de língua estrangeira devem estar compromissados com práticas que, em diferentes linguagens,

propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes; favoreçam o acesso a múltiplas linguagens, gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços; deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos; deem acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais (BRASIL, 2013, p.46).

Assim, as coleções aprovadas no PNLD retratam o que é previsto nos respectivos editais, conforme explicitados nos Guias de Livros Didáticos PNLD 2012 e PNLD 2015 (BRASIL, 2011a; 2014). Os critérios utilizados pelos avaliadores foram: Projeto Gráfico-Editorial; Seleção de Textos; Compreensão Escrita; Produção Escrita; Compreensão Oral; Produção Oral; Elementos Linguísticos; Questões Teórico-Metodológicas e Manual do Professor.

Na análise das coleções tanto do PNLD 2012 quanto o de 2015, os Guias de Livros Didáticos examinam a compreensão leitora, a produção escrita, a compreensão e produção oral, a sistematização de elementos linguísticos e orientações sobre o uso da coleção em sala de aula.

Em relação à avaliação da aprendizagem, os Editais e os Guias de Livros Didáticos preveem que as coleções devem sugerir atividades de avaliação e autoavaliação. Assim, este quesito se constitui um dos critérios eliminatórios específicos para as Línguas Estrangeiras Modernas Inglês e Espanhol. Em todas as coleções, será observado se

[a coleção] propõe **atividades de avaliação e de autoavaliação** que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira (BRASIL, 2009, p.25; 2011a, p. 15; 2013; p. 48; 2014, p.18, grifos nossos).

Conforme analisa Daher, Freitas, Sant'anna (2013, p.416), “É a partir do edital que a equipe [do PNLD], sob a responsabilidade da Coordenação de área, elabora a proposta de ficha de avaliação, reportando ao âmbito pedagógico o texto jurídico’. Por isso, como os Editais e, por conseguinte, os Guias, preveem que todas as coleções deverão incluir, no Manual do Professor, a discussão de “diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.21;2001, p.15; 2013, p.48; 2014, p.19, grifos nossos), apresentaremos, no próximo tópico, como a avaliação é proposta no Manual do Professor das coleções aprovadas.

### **3. As propostas de avaliação da aprendizagem exigidas nos Editais e Guias de Livros Didáticos do PNLD 2012 e 2015 para o Manual do Professor**

Segundo Cristóvão e Fernandes (2012, p.99), o Manual do Professor, componente das coleções didáticas de Língua Inglesa “é um dos artefatos constitutivos do trabalho do professor”, mas que vem sendo pouco estudado.

Observamos a importância dada ao Manual do Professor nas coleções aprovadas no PNLD, pois são várias exigências que os autores devem cumprir em relação à confecção deste Manual. Para atender ao escopo deste artigo, analisaremos o que é proposto em termos de avaliação da aprendizagem nestes Manuais.

Desde o PNLD 2011 (BRASIL, 2010), que incluiu a distribuição de livros de Língua Inglesa para os alunos do Ensino Fundamental II, o Manual do Professor é entendido como um “recurso para a autoformação continuada do professor” (BRASIL, 2010, p.9). O Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2010, p. 9) esclarece que “houve a preocupação de se escolherem os livros cujos manuais trouxessem sugestões de como explorar as diferentes atividades, de como ampliar o trabalho com os temas propostos, sempre respeitando a criatividade e a autonomia do professor”.

Nos Editais PNLD 2012 e 2015, há a exigência de que o Manual do Professor não seja somente cópia do livro do aluno com exercícios resolvidos, mas que

ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2009, p.2; 2013, p.2)

O Manual do Professor é representado em todo o programa como uma possibilidade de formação continuada para o professor (TÍLIO; NICOLAIDES, 2013). Em termos de avaliação da aprendizagem, conforme explicitado na seção anterior, o Manual deverá propor ao professor diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação do processo ensino-avaliação-aprendizagem, que inclua a autoavaliação. Não há menção à utilização da coavaliação, ou avaliação dos pares, a qual, conforme defende Álvarez Méndez (2002), almeja assegurar um caráter justo à avaliação, possibilitando, assim, a triangulação: avaliação do professor, autoavaliação do aluno e coavaliação.

#### **4. A avaliação da aprendizagem nas Coleções do PNLD/2012**

Ao apresentarmos a proposta de avaliação da aprendizagem nas coleções do PNLD 2012 e 2015, consideramos importante destacar os tipos de avaliação envolvidos nesse processo. Ressaltamos que o nosso foco de análise incide sobre a avaliação formativa. Explicitamos, também que utilizamos o termo ensino-avaliação-aprendizagem (SILVA, 2006; FELICE, 2013; FIDALGO, 2015; NESSRALLA, 2016), para ressaltar que a avaliação está a serviço da aprendizagem. Enfatizamos, assim, o caráter processual da avaliação, que não se constitui em apêndice do processo de ensino e de aprendizagem, mas é parte integrante desse processo. Dessa maneira, entendemos o processo de avaliação como uma “atividade formativa-qualitativa [...] de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação; desconstruída e re-construída como parte do processo de desenvolvimento de todos, professores de alunos (FIDALGO, 2007, p.290).

Conforme explicita Álvarez Méndez (2002), a avaliação é inerente à natureza do conhecimento. Assim, se tomamos o conhecimento como construção sócio-histórico-cultural e a língua como atividade sócio-histórico-cultural, conforme proposto no PNLD, a avaliação deverá “manter a coerência epistemológica que lhe dê consistência e credibilidade práticas,

mantendo a coesão entre a concepção e as realizações concretas” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p.30).

Consideramos importante distinguir, assim, a avaliação formativa da avaliação somativa. Para Fernandes (2015), a avaliação somativa é a síntese do que os alunos sabem e são capazes de fazer ao final de uma dada unidade. É o tipo de avaliação pouco interativa, com ênfase nos resultados e utilizada para classificar, certificar e selecionar os alunos. A avaliação formativa, por sua vez, objetiva saber onde os alunos estão em relação à aprendizagem, para onde devem ir e como atingir o objetivo estabelecido. Por isso, é uma avaliação contínua, interativa, utilizada para reorientar, apoiar, melhorar. É uma avaliação que faz uso de diversos métodos e tem a sua ênfase nos processos de formação.

É preciso registrarmos também a definição de avaliação diagnóstica ou prognóstica, conforme Hadji (2001), a qual objetiva possibilitar “um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais)” (HADJI, 2001, p.19).

Apesar de não estarem explicitados nem nos Editais nem nos Guias de Livros Didáticos do PNL D 2012 e 2015, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCN+ (BRASIL, 2002) apresentam a avaliação formativa, de acordo com os estudos de Perrenoud<sup>4</sup>, como proposta de avaliação para esse nível de ensino. Nessa ótica, a avaliação formativa:

deve incluir apenas tarefas contextualizadas; deve referir-se a problemas complexos; deve contribuir para que os alunos desenvolvam ainda mais suas competências; exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares; pressupõe que as tarefas e suas exigências sejam conhecidas pelos alunos antes do início do trabalho; exige uma certa forma de colaboração entre pares; inclui a auto-avaliação (BRASIL, 2002, p. 126).

Em relação à autoavaliação, Silva (2016) defende o uso do diário reflexivo como forma de avaliação formativa e de autoavaliação, “porque, ao escrever, o aluno se torna mais ciente de seu papel no processo de ensino e aprendizagem, tomando decisões a partir de suas reflexões, o que pode gerar (ou não) mudanças de atitude em sala de aula, como um maior comprometimento com sua aprendizagem”.

Nos parágrafos seguintes, trazemos algumas considerações sobre a proposta de avaliação de cada coleção de Língua Inglesa aprovada nos dois programas, PNL D 2012 e 2015, na ordem em que elas estão dispostas no quadro abaixo. A sequência dos títulos foi feita partindo-se da coleção mais vendida para a menos vendida (FNDE, 2012; 2015)

QUADRO 1 – Relação das Coleções de Língua Inglesa Aprovadas no PNL D 2012 e 2015, em ordem decrescente de vendas.

TÍTULOS DAS COLEÇÕES	PNLD 2012		PNLD 2015	
	1 <sup>a</sup>	<i>English for all</i>	1 <sup>a</sup>	<i>High Up</i>
2 <sup>a</sup>	<i>Upgrade</i>	2 <sup>a</sup>	<i>Way to go</i>	
3 <sup>a</sup>	<i>On stage</i>	3 <sup>a</sup>	<i>Alive High</i>	
4 <sup>a</sup>	<i>Globetrekker</i>	4 <sup>a</sup>	<i>Take Over</i>	
5 <sup>a</sup>	<i>Freeway</i>			
6 <sup>a</sup>	<i>Take Over</i>			
7 <sup>a</sup>	<i>Prime</i>			

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE (BRASIL, 2012, 2015).

<sup>4</sup>PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Consoante com as disposições do Edital, todas as coleções aprovadas trazem, no Manual ou Guia do Professor, orientações sobre a avaliação. A seguir, especificamos, por coleção, as propostas encontradas nos respectivos Manuais, que são parte integrante do Livro do Professor.

Na Coleção *English for All* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010), o Manual do Professor sugere a realização da autoavaliação após as unidades 5 e 10. Se cada volume é constituído de 10 unidades, isso pode levar o professor a entender que a autoavaliação deva ser utilizada apenas duas vezes durante o ano letivo, mesmo que na “Sugestão para complementar as autoavaliações”, as autoras iniciem com a pergunta “Como você avalia sua produção para esta unidade?” e finalizem essa sugestão com dois itens: “preciso melhorar” e “para tanto, na próxima aula, pretendo” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010, p.13-14). Considera-se, aqui, a questão da divisão do ano letivo, geralmente em quatro bimestres, e que não necessariamente, o professor irá trabalhar as dez unidades presentes no volume. Para atender a essa necessidade de reflexão sobre a própria aprendizagem, a autoavaliação também deve ser contínua e não oferecida apenas duas vezes no ano letivo.

As autoras sugerem ao professor ouvir o aluno “em relação ao curso de uma maneira geral, para que ele tenha a sensação de ser realmente agente ativo não só em sua própria aprendizagem como no processo ensino-aprendizagem como um todo” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010, p.13). Em concordância com esses princípios, as autoras recomendam que o professor utilize os testes formais somente “como um dos instrumentos de avaliação do trabalho e quando se quiser avaliar o desenvolvimento real do aluno, não o potencial (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010, p.13). Dessa forma, indicam, também, que sejam utilizados outros instrumentos de avaliação, além dos testes formais, tendo a participação do aluno nessa escolha e, dessa forma, possibilitando o desenvolvimento da autonomia do aluno também por meio da avaliação. Esses instrumentos seriam a apresentação de diálogos, produção de textos, exercícios de revisão, apresentação de atividades de pesquisa e desenvolvimento de projetos. Observamos a ausência de indicação de critérios para auxiliar o professor a utilizar esses instrumentos de avaliação e também da indicação da coavaliação.

Na coleção *Upgrade* (Richmond Educação, 2010a, p.8), as orientações são para que a avaliação seja realizada como processo, a qual os autores chamam de avaliação autêntica, que “deve contemplar todo o processo de aprendizagem e, por isso, é preciso que o professor aproveite todas as oportunidades possíveis para acompanhar o progresso do aprendiz”. Os autores ressaltam que é pela “avaliação que se obtêm informações sobre o desempenho do aprendiz e até mesmo do professor, o que explica o papel fundamental que a avaliação exerce no processo de ensino e aprendizagem” (idem, ibidem). Para os autores, mesmo que a coleção ressalte as habilidades de leitura e escrita, as habilidades de compreensão e produção oral também podem ser avaliadas a partir de atividades propostas ao longo das aulas.

Assim, como atividades de avaliação oral, os autores indicam que o professor avalie a apresentação de projetos e exibição de trabalhos como “dramatizações, simulações, eventos gravados em vídeo, cartazes, gráficos” (Richmond Educação, 2010a, p.8). Os autores também sugerem critérios para avaliar essas produções, “tais como seleção de informações, cooperação com o grupo e gerenciamento do tempo” (idem, ibidem).

Na produção escrita, os autores ressaltam que a avaliação escrita não deve ser o único instrumento a ser utilizado pelos professores, devido ao seu caráter reducionista do processo avaliativo. Por isso, recomendam que o professor inclua a avaliação de narrativas, histórias, poemas, explicação de conceitos e processos, e a redação de diversos gêneros. Também apontam os critérios que podem ser incluídos na avaliação destes trabalhos: vocabulário, construção de frases, estruturas gramaticais, fatores referentes a coesão e coerência. Indicam, ainda, a confecção de *portfolios* pelos alunos, como instrumento de avaliação. Explicitam para o professor as características do *portfolio*, como “coleção de trabalhos dos aprendizes através

dos quais é possível verificar o progresso do aprendiz no decorrer do tempo” e que “O portfolio deve incluir amostras do trabalho dos aprendizes, geralmente selecionadas pelo aprendiz, ou pelo aprendiz e o professor” (Richmond Educação, 2010a, p.8). Ressaltam também que os critérios de avaliação devem ser combinados e construídos com os alunos, esclarecendo-lhes sobre o propósito da avaliação.

Apontamos que a autoavaliação nesta coleção está inserida na seção *Additional Practice*, que integra o final de cada unidade. No entanto, os autores afirmam que “Por seu caráter reflexivo e subjetivo, esta etapa não deve ser usada como forma de avaliação pelo professor (Richmond Educação, 2010, p.6). Assim, não há, na coleção, uma orientação clara sobre como o professor poderia utilizar a autoavaliação do aluno como forma de avaliação. Observamos que os autores não mencionam a coavaliação nas orientações do manual também. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem nesta coleção apresenta lacunas quanto ao uso da autoavaliação e da coavaliação que, juntamente com a avaliação do professor, constituem a triangulação que da avaliação, conforme propõe Álvarez Méndez (2002).

A coleção *On Stage* (MARQUES, 2011a) sugere que sejam proporcionadas oportunidades aos alunos “refletirem sobre o processo de aprendizagem e se posicionarem em relação às práticas pedagógicas adotadas” (p.14). Para tanto, recomenda o uso de questionários, diários, ou conversas com a turma. Ou seja, apesar de a coleção apresentar uma oportunidade de autoavaliação por meio da seção *Check your English* a cada três unidades, o professor é orientado a proceder à autoavaliação mensalmente. Observamos, também, que nesta proposta de autoavaliação, o autor apresenta questões para o aluno resolver, como uma síntese dos conteúdos linguísticos apresentados nas unidades que antecedem a autoavaliação. Há uma pontuação para cada questão também, como forma de o próprio aluno avaliar o desempenho linguístico dele. O autor aponta sugestões de utilização desta seção para a autoavaliação individual, avaliação em duplas e coavaliação.

Esclarecemos que os autores não utilizam o termo coavaliação, mas depreendemos sua possibilidade de uso pela afirmação “Alternativamente, as respostas podem ser redigidas pelos alunos em folha separada para ser entregue ao professor (para posterior correção) ou para ser trocada entre os alunos (para que um corrija as respostas do outro, sob a orientação do professor). O autor apresenta alguns critérios, por meio de perguntas, para orientar o professor na realização desse tipo de avaliação com os alunos. Marques (2011a), ao final, ressalta a importância da autoavaliação no desenvolvimento da autonomia do aluno e da sua corresponsabilidade na aprendizagem, apontando os instrumentos que o professor poderá utilizar para esse fim, como diários, questionários ou conversas com os alunos.

Marques (2011a) também propõe que a avaliação envolva os projetos e atividades extras indicadas no Manual do Professor, além dos testes e provas para verificação da aprendizagem. Segundo Marques (2011a), os testes podem se constituir em um instrumento de avaliação objetivo, mas não devem direcionar o conteúdo das aulas de maneira indesejada. O autor finaliza a seção sobre avaliação no Manual do Professor, ressaltando o caráter contínuo e formativo da avaliação.

Embasado nos PCN+, nos quais se defende que o professor “saiba avaliar não somente os resultados de seu trabalho, mas também o processo e seus métodos de ação” (BRASIL, 2002, p.123), o autor recomenda o uso do diário reflexivo pelo professor para que ele possa refletir se sua prática está de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos que o professor deseja adotar. O autor enfatiza que, para que essa reflexão aconteça, o professor deve adotar

uma postura de professor pesquisador que, além de tentar manter-se atualizado e bem informado, busca investigar e compreender melhor sua própria prática à luz de teorias relevantes, superando medo de se expor e se autoavaliar em nome do desejo de ser um profissional mais satisfeito com o próprio trabalho,

que compreende que há limitações, mas também há caminhos para superá-las (MARQUES, 2011a).

Nesse processo de reflexão sobre a própria prática, o autor sugere, também, que o professor observe as aulas de seus pares, com gravações em áudio ou vídeo. Essa observação deve ser seguida de reflexão entre os professores. Propõe, também, a leitura e discussão de textos teóricos em grupos que devem ser inseridos dentro de um projeto de formação continuada do professor. Apesar dessa ênfase nesse processo reflexivo, observamos que não há orientação clara ao professor sobre quais aspectos deverá observar nas aulas.

Na coleção *Globetrekker* (COSTA, 2010, p.7), pontuamos a preocupação do autor com a avaliação ao trazer, ao seu ver, duas questões fundamentais sobre o tema: “Por que avaliamos nossos alunos? (e suas implicações: O que fazemos com os resultados obtidos?) e a segunda: Como avaliamos? (e o que nos norteia: Quais as noções subjacentes às formas de avaliação que escolhemos?)”.

O autor diferencia com clareza a avaliação formativa da somativa. Assim, compara a avaliação formativa a um filme “que se desenrola perante o nosso olhar no seu aspecto dinâmico” e a avaliação somativa “que capta um momento do processo que pode confirmar nossas percepções do progresso do aluno ou nos surpreender (positiva ou negativamente)” (COSTA, 2010, p.7).

Sobre o “como avaliar”, o autor recomenda que o professor avalie da mesma forma que ele ensina, com o mesmo tipo de atividades que o aluno está acostumado a fazer durante as aulas, quais sejam, “atividades de compreensão de textos, discussão, projetos colaborativos, questões referentes a sistemas linguísticos” (COSTA, 2010, p.7).

A autoavaliação é proposta a cada três unidades. Assim, da mesma forma que assinalamos na Coleção *English for All*, tendo em vista a divisão do ano letivo em quatro bimestres e que, dificilmente, o professor conseguirá trabalhar três unidades por bimestre, devido à carga horária geralmente de duas aulas semanais, a autoavaliação poderá ser pouco utilizada no decorrer do ano letivo.

O autor conclui a seção sobre avaliação, pontuando que a postura do professor deve ser a de pesquisador, tornando a sua sala de aula e os seus alunos o objeto de sua análise e reflexão. Verificamos que o autor também não menciona o uso da coavaliação.

A Coleção *Freeway* (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b), não apresenta uma seção no Manual do Professor (na coleção “Guia Didático”) destinada a explicitar sobre o processo de avaliação da aprendizagem. O Guia apenas evidencia que a seção *Self Study* tem o objetivo de apresentar “prática extra das estruturas gramaticais e do vocabulário abordado em cada uma das unidades, como tarefa de autoavaliação” (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, p.6). Traz, também, algumas questões em inglês para os alunos marcarem se conseguem realizar “I can do this”(✓) e (?) para aquelas atividades que não conseguem ainda realizar, orientando o aluno a conversar com o professor. Esta seção está inserida depois da última unidade do livro, o que dificulta a sua localização e conseqüentemente a sua utilização pelo professor e pelos alunos. As respostas das questões são apresentadas nas últimas páginas de cada volume. A autoavaliação é proposta a cada duas unidades. Observamos, portanto, que não há nenhuma orientação sobre a avaliação nesta coleção. O Manual do Professor, sob este aspecto, não cumpre com a sua função de ser um apoio à formação do professor. Depreendemos que a seção de autoavaliação pode ter sido incluída na coleção apenas para satisfazer às necessidades do edital.

A coleção *Take over* (SANTOS, 2010; 2013), ressalta o caráter formativo da avaliação e os aspectos envolvidos nesse processo. Assim, segundo a autora,

A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e envolve diferentes aspectos desse processo, tais como o conteúdo trabalhado, o material adotado, os recursos didático-pedagógicos implementados, as competências desenvolvidas pelos alunos e a atuação dos professores, entre outros. A avaliação deve ser um processo contínuo e cumulativo, ocorrendo a partir do início do processo de ensino-aprendizagem, e oferecendo diagnóstico desde o ponto de partida, bem como permanente direção e verificação dos resultados” (SANTOS, 2010, p.25; 2013, p.16).

A coleção oferece uma proposta de autoavaliação, ao final de cada unidade. Nas orientações ao professor, ressalta que as duas seções ao final do livro *On your Own e Communicating*, podem ser utilizadas como autoavaliação em sala de aula e como recurso de avaliação do professor.

Ainda na seção destinada à avaliação, Santos (2010) pontua que os projetos interdisciplinares, sugeridos ao longo das unidades podem ser utilizados como instrumento de avaliação pelo professor e autoavaliação pelo aluno. Não há sugestão de utilização da coavaliação.

Outros instrumentos de avaliação formativa também são sugeridos como diários, blogs, *chats*. A coleção oferece quatro testes sobre os quais a autora supracitada ressalta o caráter somativo dos mesmos. A autora recomenda que o professor discuta com os alunos todas as questões relativas à avaliação formativa, tais como motivação dos alunos, adequação do tempo destinado ao desenvolvimento das habilidades, o método utilizado em sala de aula e a percepção dos alunos sobre seu desenvolvimento. Das coleções do PNLD 2012, é uma das que mais oferecem suporte ao professor para trabalhar mais seguro na área da avaliação.

Na edição do PNLD 2015, a autora sugere que os projetos sejam avaliados também por um par, ou seja, a autora sugere a coavaliação. Recomenda, também, que os alunos participem na produção da lista de critérios para avaliação dos projetos. Notamos, assim, nesta segunda edição da coleção, o cuidado da autora em trazer mais elementos para sugestão ao professor na seção de avaliação.

A coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010) do PNLD 2012 e a coleção *High Up* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2013) do PNLD 2015 apontam o caráter processual da avaliação, recomendando ao professor que avalie todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, citando alguns critérios para avaliação: participação em cada uma das seções das unidades, o interesse e as contribuições demonstrados nas discussões, a disponibilidade para o trabalho colaborativo. A autoavaliação é proposta ao final de cada unidade, indicando ao professor que esta avaliação pode ser utilizada no cômputo geral dos pontos do bimestre e/ou semestre.

As autoras indicam os diários e os *portfolios* como instrumentos de avaliação alternativa. Registramos, também, a indicação de *sites* sobre avaliação formativa e confecção de *portfolios* em Dias, Jucá, Faria (2010). Sobre a avaliação somativa, as autoras supracitadas ressaltam que os resultados obtidos devem ser objetos de reflexão tanto para os alunos quanto para o professor. As autoras fazem uma breve referência à possibilidade de coavaliação quando afirmam que “Os erros devem ser vistos como evidências do que ainda precisa ser retomado para um aprendizado mais seguro, sendo que o feedback do professor (*ou dos colegas* – grifo nosso) deve ser informativo, indicando em que aspectos os alunos têm de dedicar mais tempo para revisões e estudos em grupos com colegas, por exemplo” (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010, p.12; 2013, p.10).

A coleção *Way to Go!* (TAVARES; FRANCO, 2013) destaca o caráter formativo da avaliação e sugere “a realização de uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo para

melhor caracterizar o contexto educacional e o perfil dos participantes, através de um levantamento de necessidades, expectativas, possibilidades e limitações” para “aprimorar o planejamento pedagógico e melhor adaptá-lo à realidade local.” (TAVARES; FRANCO, 2013, p.197) e indicam a avaliação somativa ao final de cada etapa do curso para “verificar os resultados atingidos” (TAVARES; FRANCO, 2013, p.197).

Em relação à autoavaliação, a coleção apresenta uma seção intitulada *Thinking about learning* a cada duas unidades. No entanto, os autores alertam que a autoavaliação pode ser utilizada uma vez por mês, “através de conversas, questionários, relatos, entre outros instrumentos” (TAVARES; FRANCO, 2013, p.197).

Os autores ainda realçam que o professor poderá incluir na avaliação outras atividades propostas nas unidades, como a produção escrita, os projetos interdisciplinares e trabalhos em grupo. Indicam também o *portfolio* como “um instrumento de avaliação bastante útil para se compreender melhor o percurso de aprendizagem do aluno e, como requer organização e reflexão, pode estimular uma postura mais autônoma” (TAVARES; FRANCO, 2013, p. 198).

Embasados nas OCEM, os autores recomendam a utilização, por parte do professor, de diários, para “descrever tudo o que acontece e é dito em sala de aula e também registrar seus comentários e reflexões pessoais” para que ele possa “confrontar sua prática com os pressupostos teórico-metodológicos que ele deseja adotar e, se for o caso, buscar modificar essa prática para aprimorá-la” (TAVARES; FRANCO, 2013, p.198). Nesse processo, indicam a observação de aulas dos pares, ressaltando que “É importante que o professor tente superar o receio de se expor e se autoavaliar. Só assim poderá assumir a postura de professor-pesquisador, “que busca investigar e compreender melhor sua própria prática à luz de fundamentação teórica relevante para identificar não apenas limitações, mas principalmente possibilidades de reconstrução.” (TAVARES; FRANCO, 2013, p.198). Assim, sugerem “a leitura e a discussão de textos teóricos em grupos de professores como parte de um projeto de formação continuada” (TAVARES; FRANCO, 2013, p.197).

A coleção *Alive High* (MENEZES et al., 2013, p.209), assinala que a avaliação “não deve ser usada como ameaça ou punição, mas como instrumento para ampliar a aprendizagem”, ou seja, os autores ressaltam o caráter formativo da avaliação. Partindo de um conceito de aquisição de língua como um processo longo e não linear, os autores pontuam que

Aprender uma língua demanda tempo e vivência em práticas sociais da linguagem. Dessa forma, a avaliação não deve se limitar à atribuição de notas em função do produto apresentado pelos alunos em respostas a testes e provas, mas deve valorizar o esforço de colocar essa língua em funcionamento. Inadequações fazem parte do processo de aprendizagem e o aprendiz pode aprender com elas. Dar maior valor à produção de sentido do que ao rigor das formas será um bom incentivo para que os alunos não tenham medo de se arriscar (MENEZES et al., 2013, p.209).

A autoavaliação é proposta a cada duas unidades na seção *Learning Journal*, em que se propõe que aluno reflita sobre sua aprendizagem, ao analisar o que aprendeu e o que não aprendeu, assim como comentar sobre o que gostou mais e o que precisa estudar novamente. Para os autores, este é “um momento também para incentivar a autonomia e levar o aprendiz a pensar sobre suas experiências de aprendizagem fora da sala de aula” (MENEZES et al., 2013, p.209). Apesar da autoavaliação estar prevista a cada duas unidades, os autores indicam que o professor pode conduzir esse processo de autoavaliação “após cada unidade ou parte, oralmente (através de conversas individuais, em pequenos grupos ou com a turma toda) ou por escrito (através de questionários ou breves relatos)” (idem, ibidem).

Os autores recomendam, também, que o professor utilize as atividades de revisão e demais produções escritas como instrumentos de avaliação. Registramos uma sugestão de



coavaliação na produção escrita quando os autores sugerem que o professor oriente os alunos a dar feedback às produções dos colegas.

## 6. Considerações finais

Apontamos que a avaliação da aprendizagem é pouco estudada nos cursos de formação e na formação continuada de professores. Ao entendermos que o PNLD é uma política linguística que pode possibilitar a formação continuada de professores, verificamos como a avaliação da aprendizagem é evidenciada nos documentos que regem o PNLD 2012 e 2015 e no Manual do Professor que integra as coleções aprovadas por esse programa. Esses documentos são os Editais e os Guias de Livros Didáticos do PNLD 2012 e 2015.

Destacamos que consideramos a inserção da distribuição de livros didáticos de língua estrangeira moderna um avanço, uma conquista para a área de línguas, pois as coleções, ao serem aprovadas por uma selecionada comissão de avaliadores das universidades brasileiras e por professores da educação básica, tem seu selo de garantia de qualidade para serem adotados pelos professores.

Cabe realçar que a proposta de avaliação da aprendizagem está relacionada à concepção de conhecimento e de língua(gem). Nos documentos analisados, bem como nas coleções aprovadas, identificamos que o conhecimento é entendido como construção sócio-histórico-cultural e a língua, uma atividade sócio-histórico-cultural. Assim, a avaliação deve se pautar por essa visão.

Constatamos a recomendação de uso de vários instrumentos de avaliação formativa nas coleções, principalmente da autoavaliação, conforme exigência dos editais do PNLD. Registramos, também, que uma coleção do PNLD de 2012 e outra de 2015 da mesma autora (SANTOS, 2010; 2013) exemplificam a avaliação somativa, com quatro testes disponíveis no Manual do Professor.

Verificamos, no entanto, que a coavaliação, ou avaliação dos pares, é muito pouco indicada nas coleções. Observamos, também, que propostas de avaliação baseadas em critérios, com exemplos de rubricas ou grades de apreciação nos instrumentos indicados não se fazem presentes nas coleções. Tendo em vista a necessidade de formação dos professores na área de avaliação da aprendizagem e se o PNLD pode auxiliar nesse processo de formação, apontamos a necessidade de que sejam incluídas propostas de avaliações baseadas em critérios, pois como aponta Fidalgo (2015, p. 297), “cabe sempre ao professor transformar a teoria em prática na hora de avaliar – o que é bastante desafiador, já que a teoria em si não é fácil de compreender e aplicar”.

## Referências

ÁLVARES MÉNDEZ, J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

AUN, E.; MORAES, M.C.P.de; SANSANOVICZ, N.B. **English for all**. São Paulo: Saraiva, 2010. v.1. Manual do Professor, p.3-48.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino médio**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, SEB, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília: MEC, SEB, 2011c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Coleções mais distribuídas no PNLD 2012**. Brasília: MEC/FNDE, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Coleções mais distribuídas no PNLD 2015**. Brasília: MEC/FNDE, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/FNDE, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CORACINI, M.J.R.F. **(Des)Construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino**. São Paulo: Pontes, 2016.

COSTA, M.B. **Globetrekker: inglês para o ensino médio**. 2.ed. São Paulo: Macmillan, 2010. v.1. Manual do Professor.

DAHER, D.C.; FREITAS, L.M.A. de; SANT'ANNA, V.L.de. .A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia**. Recife, v.11, n.1, p. 407-426, Jan. 13. Jun. 13.

DIAS, R.; JUCÁ, L. FARIA, R. **Prime**. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2010. v.1. Manual do Professor.

DIAS, R.; JUCÁ, L. FARIA, R. **Prime**. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2013. v.1. Manual do Professor.

FERNANDES, D. Avaliar para aprender: desafios teóricos e práticos da avaliação pedagógica (formativa e somativa). In: II Seminário Internacional de Avaliação, 2., Seminário Municipal

de Avaliação, 1., 2015, Uberlândia. **Palestra...** Universidade Federal de Uberlândia, 28 abr.2015.

FIDALGO, S.S. A avaliação de ensino-aprendizagem e as políticas públicas estaduais: uma revisão teórico-prática. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.5, n.2, p.284-308. jul. dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos e avaliação da aprendizagem: uma revisão teórico-prática. In DAMIANOVIC, M.C. (Org.). **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p.287-318.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUDKE, M. O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. In ESTEBAN, M.T.; HOFFMANN, J.; SILVA, J.F. (Org.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.67-80.

NICOLAIDES, C.; TÍLIO, R. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, C. *et al.* **Política e Política Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 285-306.

MARQUES, A. **On Stage**. São Paulo: Ática, 2010. v.1. Manual do Professor.

PAIVA, V. L. O. et al. **Alive High**. São Paulo: Edições SM, 2013. v.1. Manual do Professor.

PAIVA, V. L. O. P. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **Revista (Con)textos Linguísticos**. Vitória, v.8, n.10.1, p.344-357, 2014b.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* **Política e Política Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.29-55.

RICHMOND EDUCAÇÃO (Org.). **Upgrade**. São Paulo: Richmond Educação, 2010a. v.1. Manual do Professor.

\_\_\_\_\_. **Freeway**. São Paulo: Richmond Educação, 2010b. v.1. Manual do Professor.

SANTOS, D. **Take Over**. São Paulo: La Fonte, 2010. v.1. Manual do Professor.

SANTOS, D. **Take Over**. São Paulo: Escala Educacional. v.1. Manual do Professor.

SILVA, M. A. Autoavaliação e escrita de diários: o olhar dos alunos. In: SILVA, S. R. da; ALVES FILHO, S.C. **Sobre Avaliação e Ensino de Línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go**. São Paulo: Ática, 2013. v.1. Manual do Professor.

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, A QUEM SERVE? O ESTADO E A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior\*

**Resumo:** Nesta segunda década do século XXI, a Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação do Brasil mobiliza esforços para construir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a pretexto de renovar e aprimorar a educação básica, sinalizando percursos de aprendizagens aos estudantes dessa etapa do processo de escolarização. Na área de Língua Portuguesa, a proposta da BNCC, que ainda se encontra em processo de elaboração, enfatiza a necessidade de que a escola possibilite o desenvolvimento discursivo dos estudantes, pela vivência, aprendizagem e compreensão de práticas de linguagem, de forma contextualizada, incentivando-os a (re)conhecer as relações entre os usos da língua e os campos de atuação humana. Para isso, apresenta os objetivos da aprendizagem da Língua Portuguesa em cinco eixos: apropriação do sistema alfabético de escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Neste artigo, desenvolvemos análise do referido documento (segunda versão divulgada pela SEB), a fim de desvendar, na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, as relações entre a política de ensino de língua materializada na BNCC e a história das ideias linguísticas. Nesse sentido, consideramos que, embora dialogue com ideias linguísticas contemporâneas e inovadoras, a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular não está a serviço da formação de sujeitos livres, plurais, criativos e linguisticamente competentes, mas sim de um Estado que pensa o ensino de língua como meio de consolidação de objetos de ensino que automatizem a formação de subjetividades dóceis, para que, assim, a escola cumpra o seu papel de formar cidadãos adaptados ao sistema sociopolítico e econômico vigente.

**Palavras-chave:** língua materna, ensino, estado, poder, propostas oficiais, subjetividades dóceis.

**Resumen:** En esta segunda década de este siglo, el Departamento de Educación Básica del Ministerio de Educación de Brasil esforzarse para construir un currículo nacional común, con el pretexto de renovar y mejorar la educación básica. Para tanto, busca fomentar caminos de aprendizaje para los estudiantes de esta etapa del proceso de aprendizaje. A respecto del ensino y aprendizaje de la lengua materna, la propuesta de un currículo nacional común hace hincapié en la necesidad de que la escuela permite el desarrollo discursivo de los estudiantes, por la experiencia, el aprendizaje y la comprensión de las prácticas del lenguaje, contextualizada, para que el estudiante pueda conocer la relación entre los usos de la lengua y los campos de la actividad humana. Con este fin, se presentan las finalidades de aprendizaje de la lengua en cinco áreas: apropiación del sistema de escritura alfabética, habla, lectura, escritura y análisis lingüístico. En este artículo, desarrollamos interpretación de ese plan de currículo nacional común para demostrar la relación entre la política de la enseñanza de idiomas encarnada en currículo nacional común y la historia de las ideas lingüísticas. En este sentido, consideramos

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING-FACED-UFBA) e Professor do IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim. E-mail: osvaldobojr@gmail.com

que, si bien el diálogo con las ideas lingüísticas contemporáneas e innovadoras, la propuesta de un Plan de Estudios Nacional Común no es el servicio de la formación del sujeto libre, plural, creativa y lingüísticamente competentes, sino un estado que piensa la enseñanza la lengua como medio de consolidar los objetos de enseñanza que automatizan la formación de subjetividades dócil, a fin de que la escuela cumple con su función de educar a los ciudadanos adaptado al sistema socio-político y económico actual.

**Palabras clave:** lengua materna, la educación, el estado, el poder, las propuestas oficiales, subjetividades dócil.

## 1 Introdução

Roland Barthes (2007) afirma que só pode haver liberdade fora da linguagem, pois o poder é ubíquo e se inseriu (insere) naquela, parasitando-a, durante toda a história da humanidade. Nessa lógica, língua (código) e linguagem (legislação) são meios de propagação e manutenção do poder e, como não existe o fora da linguagem, isto é, não há vida sem linguagem, os sujeitos vivem submissos a discursos de poder, que inventam o erro e culpam todos aqueles que o recebem. Por essa razão, Barthes (2007, p. 14) argumenta que a língua é “[...] fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer.”

Falando de outro lugar e de outra perspectiva, justamente a que mais nos interessa neste trabalho, Foucault (2006) afirma que há uma estreita ligação entre discurso, desejo e poder, uma vez que, pelo discurso, manifestam-se, ou se ocultam, desejos, e se constroem sistemas de dominação, colocando em prática o exercício do poder e a legitimação pelo dizer, que convence e educa os corpos, em vez de reprimi-los, pois nem sempre o poder é negativo, nem sempre se instaura pela repressão.

Os sistemas de educação, nessa lógica, são controversos, porquanto tornam possível aos indivíduos o acesso a qualquer tipo de discurso (apropriação social dos discursos), ao mesmo passo em que determinam como os discursos devem ser apropriados por esses indivíduos. É assim que educam o olhar, circunscrevem as percepções e as reações dentro de uma perspectiva de apropriação do discurso, e dos saberes dele provenientes, para atender aos interesses do poder, que costuma estar “[...] em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.” (FOUCAULT, 1985, p. 89).

Desse modo, “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2006, p. 44). Se assim o é, e se na escola a disciplina Língua Portuguesa é a que mais interdita a palavra, possivelmente a produção de uma Base Nacional Comum Curricular, no tocante ao ensino da língua, sirva de recurso para legitimar a vontade de verdade e o dizer do Estado nas instituições de educação, com o objetivo de que o conjunto dos poderes “legitimados” da nação exerça o controle, a seleção, a organização e a redistribuição dos discursos veiculados na escola e, consequentemente, na sociedade.

Nesse caso, a BNCC seria um recurso - colocado à disposição da escola e de seus agentes, sobretudo professores - que serviria aos poderes estabelecidos como instrumento de consolidação de dizeres, com o objetivo de fomentar a constituição de subjetividades dóceis; ainda que a época não seja propícia à construção desse tipo de subjetividades (SIBILIA, 2012). Isso confirma a hipótese foucaultiana sobre os inúmeros procedimentos acionados, em todas as sociedades, para conjurar “[...] os poderes e os perigos [...]” do discurso (FOUCAULT, 2006, p. 9), dominando

“[...] seu acontecimento aleatório [...]” (*idem*), esquivando “[...] sua pesada e temível materialidade.” (*ibidem*).

Apoiando-nos nas ideias de Foucault (1985; 2006; 2008), apresentamos neste artigo uma leitura crítica das proposições da Base Nacional Comum Curricular sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas de ensino médio. Para isso, construímos diálogos sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, destacando, especialmente, o contexto sócio-histórico-ideológico que afeta o tempo presente, em que a BNCC é apresentada como esforço para melhorar a qualidade da educação no país. Desse modo, tentamos analisar como a exterioridade afeta a produção do discurso sobre e para a educação brasileira. Essa análise é aprofundada nas seções subsequentes deste artigo, em que demonstramos o que diz a BNCC sobre o ensino de língua, como o diz e por que diz o que diz (GREGOLIN, 1995).

## **2 O ensino da disciplina Língua Portuguesa no Brasil**

No Brasil, historicamente a escola “tomou partido” a respeito dos saberes linguísticos socialmente construídos ou impostos, uma vez que buscou impor uma cultura legítima (BOURDIEU & PASSERON, 2010), por meio de uma pedagogia que sempre funcionou como meio de reprodução dos ideais linguísticos das classes de maior poder aquisitivo e de maior prestígio social. Por isso, a pedagogia tradicional brasileira priorizou, durante quase todo século XX, um ensino de língua regido pelo código, com o objetivo de que o aluno demonstrasse, ao final do processo de escolarização, um domínio do código escrito e da norma-padrão (ZILBERMAN, 2011).

Dessa forma, a escola brasileira conseguiu manter o *status quo* de uma educação elitista, pensada e implementada para poucos, a elite brasileira. No Brasil Colônia, por exemplo, faltavam escolas, e as poucas exceções eram as de catequese patrocinadas pelos jesuítas (ZILBERMAN, 2011), que exerciam na colônia o papel de civilizar os indígenas, para pacificar os homens. Assim, imbuídos de uma “vocação sagrada”, os padres jesuítas quase que monopolizaram o ensino no Brasil, determinando, a partir de objetivos religiosos, os conteúdos e a língua que eram ensinados na escola.

No Brasil Império, o governo e sociedade também não se movimentaram para modificar a educação, preservando-a como prerrogativa de poucos, sobretudo, da “classe proprietária de terras, cujos privilégios nos campos político e econômico eram complementados pela concessão de títulos acadêmicos a seus membros.” (ZILBERMAN, 2011, p. 12). O ensino da língua servia, nesse contexto, para preservar os valores linguísticos de uma elite conservadora, aristocrática e socioeconomicamente favorecida; e o povo era, sem nenhum constrangimento, excluído dos processos formais de educação.

Com a Proclamação da República, momento no qual, em tese, a organização política do estado brasileiro deveria ter passado a servir ao interesse comum, e não a de uma família real e dos aristocratas que a sustentavam no poder, a situação da educação no Brasil continuou praticamente a mesma, pois os “grupos emergentes que promoveram a república entregaram-na aos antigos patriarcas do governo monárquico.” (ZILBERMAN, 2011, p. 12). Na prática, mudou-se a forma de governo (de monarquia para república), mas a concepção de educação continuou inabalável. Por esse motivo, o ensino de língua, do início do período republicano até a década de 1960, visou tão somente à transmissão de uma norma que buscou preservar “uma ideologia feudal, aristocrática, anticientífica, dogmática e inquisitorial.” (BAGNO, 2002, p. 30).

O caráter anticientífico da norma-padrão e sua onipresença nas aulas da disciplina Língua Portuguesa gerou uma pedagogia tradicional de ensino de língua, que afastava os estudantes dos

usos reais da língua, orais e escritos, e os submetia a rotinas pouco prazerosas e ineficientes de memorização de regras de uma gramática prescritiva, formulada a partir da adoção de exemplos do “bom falar e do bom escrever”, retirados de obras literárias do século XIX, sobretudo das que se inseriam no cânone do Realismo brasileiro (Machado de Assis) e português (Antero de Quental e Eça de Queiroz).

A reforma do ensino - instituída pela Lei nº 5.692/71, que fixou, durante o regime militar, diretrizes e bases para a educação nacional – preservou o ensino de língua voltado para a transmissão da norma-padrão (normativismo), tentando atribuir caráter de cientificidade a um tipo de ensino arcaico e já comprovadamente ineficaz, pois respaldou suas proposições na principal concepção de linguagem que vigorava no meio acadêmico naquela época: o estruturalismo.

Por essa razão, a Lei nº 5.692/71 preconizava, no segundo parágrafo do seu primeiro artigo, que o ensino devia ser ministrado “na língua nacional”; e, no segundo parágrafo do seu quarto artigo, que se devia dar, no ensino de primeiro e segundo graus, “especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971). A ideia de “língua nacional” foi uma categorização de que se apropriou o poder instituído de então, para atribuir à norma-padrão caráter de “coisa nossa”, de bem da pátria brasileira. Assim, buscava-se nacionalizar um ideal de língua que servia aos interesses de poder das elites brasileiras.

Como se vê, a tão propalada reforma educacional promovida pela ditadura militar mantinha o caráter normativo do ensino de língua, justificando-o com um sofisma, qual seja: a norma-padrão seria a representação fidedigna de uma língua nacional, como se o Brasil fosse um país linguisticamente homogêneo, e como se a norma-padrão fosse representativa da cultura nacional.

Nada mais enganoso, pois, como ideal (nada mais além disso), a norma-padrão não representa os modos de falar e de escrever do povo brasileiro, das diversas camadas sociais; portanto, não apresenta traços característicos da nossa cultura, haja vista ser um instrumento de poder, imposto pelos portugueses (e pelos aristocratas que os sucederam), que, quase quinhentos anos depois, ainda se impunha ao brasileiro como representativo da nossa brasilidade, como herança genuinamente nacional.

Findado o período militar e com a promulgação da Constituição Cidadã (1988), a educação brasileira passou por uma nova reforma, garantida pela nova constituição e regulamentada pela Lei nº 9.394/96, que, dentre as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu a exigência de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada. Faz parte dessa base nacional comum a inclusão do estudo obrigatório da língua portuguesa nos currículos da educação básica, conforme se pode ver em:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996)

Convém dizer ainda que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traçou diretrizes específicas para o Ensino Médio, destacando que:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (BRASIL, 1996)

Nessas diretrizes, a Lei nº 9.394/96 preserva, no que se refere ao Ensino Médio, a concepção de língua como instrumento de comunicação, algo já legitimado pela lei anterior (a Lei 5.692/71):

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

[...]

§ 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. (BRASIL, 1971)

Ao manter a concepção de língua como instrumento de comunicação, a Lei nº 9.394/96 ratificou uma visão estrutural, referendando uma pedagogia tradicional que sustentou, durante boa parte do século XX, um ensino prescritivo e descontextualizado da língua portuguesa, centrado, sobretudo, na memorização de regras da gramática; o que deixava em segundo plano, ou simplesmente ignorava, as habilidades comunicativas que o ensino da língua na escola poderia incentivar os alunos a desenvolverem.

Contudo, é preciso destacar que, mesmo sem romper drasticamente com a concepção de língua legitimada pela Lei 5.692/71, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) trouxe uma inovação importante, ao suprimir as expressões “língua nacional” e “expressão da cultura brasileira”, para acrescentar que o ensino da língua portuguesa nas escolas deve concebê-la como meio “de acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Nesses termos, a nova LDB também nos autoriza a compreender a língua como meio de interação social, por meio do qual, sujeitos e conhecimentos são constituídos dinamicamente, nas interações verbais que realizamos no dia a dia da vida em sociedade. Deixa-se então, em segundo plano, a questão do código, aquela visão estrutural e normativa de língua, para abarcar uma teoria da interação verbal, segundo a qual língua é uso, se realiza na forma de textos e corresponde ideológico e historicamente às necessidades de interação social.

Essa nova concepção de língua legitimada pela LDB criou a necessidade de difundir nas escolas novas diretrizes e parâmetros curriculares (BRASIL, 1999; 2002; 2006), que assumiram a necessidade de desenvolver o ensino de língua a partir do texto; ou seja, o texto como processo privilegiado de aprendizagem da língua, nas modalidades oral e escrita, em busca do desenvolvimento das habilidades comunicativas do aprendiz (ouvir, ler, falar e escrever).



Lançados em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporaram às suas proposições descobertas científicas realizadas no âmbito da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Análise do Discurso e da Análise da Conversação, assumindo o texto como meio pelo qual a língua se realiza, na forma de enunciados concretos, desenvolvidos pelos sujeitos para interagirem socialmente. Assim sendo, o ensino de língua na escola deveria se desenvolver a partir de enunciados concretos, representativos dos usos reais da língua verificados na convivência social.

Para isso, o professor deveria oportunizar aos estudantes atividades de leitura, de produção textual e de análise linguística que os estimulasse a desenvolver habilidades comunicativas, e não apenas a memorização de regras da gramática. Com isso, o ensino da língua portuguesa, durante a educação básica, não deveria se centrar exclusivamente na escrita, haja vista a relevância da oralidade para a vida em sociedade.

Então, com o respaldo da teoria da interação verbal, de Bakhtin (2003; 2006), e as ideias sobre o texto na sala de aula, de João Wanderley Geraldi (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais estimularam o professor a desenvolver suas aulas e propostas metodológicas a partir do texto, tomando-o como ponto de partida (leitura do texto escrito, apreciações do texto multimodal, interações orais, análises linguísticas etc.) e de chegada (produção textual) do ensino da língua portuguesa na escola. Isso porque os parâmetros sustentavam a necessidade de formação do aluno leitor e escritos de textos, com proficiência para adequar os usos da língua (orais e/ou escritos) às diversas situações de interação verbal que a vida em sociedade pode nos exigir.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) foram complementados pelas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002; 2006), que aprofundaram o debate sobre o texto na sala de aula, socializando mais uma ideia bakhtiniana: a noção de gêneros textuais (BAKHTIN, 2003). Dessa forma, o professor foi convidado a pensar o texto como processo empiricamente produzido numa situação real de intercâmbio verbal, por isso, repleto de historicidade, de dinamicidade, de intenção e constitutivamente definido por um conteúdo temático, um estilo de linguagem e uma construção composicional.

Tanto os parâmetros como as orientações curriculares buscaram dialogar com as descobertas linguísticas mais recentes sobre a língua, a fim de dinamizar as aulas da disciplina Língua Portuguesa, tornando-as mais próximas das interações verbais realizadas fora dos muros da escola. Mas essa intenção nem sempre se concretizou, devido às dificuldades e às resistências que propostas inovadoras costumam sofrer para serem implementadas, levando-nos a inferir que, apesar dos esforços dos últimos anos (de 1996 a 2016), pouca coisa mudou no que se refere ao ensino da língua portuguesa na escola brasileira.

Além disso, é preciso destacar que as avaliações e exames de larga escala (Prova Brasil, SAEB, IDEB e PISA) têm revelado que os estudantes brasileiros demonstram aprendizagem insuficiente, sobretudo nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. É nesse contexto que a Secretaria da Educação Básica, órgão vinculado ao Ministério da Educação, propõe a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tenta incorporar as descobertas linguísticas, sobretudo no campo da Linguística Textual, ao discurso pedagógico sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas da educação básica. Com isso, tenta-se difundir nacionalmente a necessidade de adoção de um currículo mínimo que seja capaz de diminuir as desigualdades de aprendizagem e de rendimento dos estudantes da escola brasileira.

No entanto, é preciso refletir se um currículo mínimo imposto por uma política de estado será capaz de amenizar diferenças de aprendizagem e rendimento escolar numa sociedade tão complexa e plural como a brasileira. Resta saber se a construção dessa base não se configura em

mais uma tentativa de impor um saber linguístico legítimo, dentre tantos outros socialmente existentes, aos estudantes da educação básica brasileira.

### **3 Base Nacional Comum Curricular: o que diz, como diz e por que diz o que diz?**

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que se apresentavam como um convite a um fazer pedagógico inovador, centrado nas condições e possibilidades do aluno de aprender com a escola e, ao mesmo tempo, de ensinar a escola a dialogar com a riqueza sociolinguística da sociedade brasileira, concebendo a língua como meio de interação, reconhecendo sua diversidade, sua variabilidade e seus contextos de uso; a BNCC parece mais preocupada em fixar conteúdos mínimos, para promover uma suposta qualidade da educacional nacional, um objetivo abstrato, aparentemente sempre desejado, buscado, fomentado, mas nunca alcançado.

Nesse intuito, propõe que o ensino da língua na escola seja organizado em quatro<sup>1</sup> eixos: “oralidade, leitura, escrita e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma-padrão.” (BRASIL, 2016, p. 506). Para o trabalho com a oralidade e a leitura, sugere o desenvolvimento de atividades focadas nos gêneros textuais, de forma análoga ao que já propuseram os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999; 2002; 2006). Isto é: convida o professor a usar os gêneros como meios privilegiados de ensino da língua. Mas, no que diz respeito ao eixo da escrita, a BNCC relaciona-o à gramática normativa, associando uma modalidade da língua (a escrita) ao rigor e à formalidade das normas prescritas pela gramática.

Com isso, a BNCC ratifica a ideia de que o ensino de língua na escola deve priorizar a aprendizagem das normas da gramática, a fim de que o estudante desenvolva escrita proficiente, como se a simples memorização de regras fosse capaz de automaticamente possibilitar ao estudante o desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Trata-se de um gritante retrocesso, que acentua o aspecto normativo da escola e do ensino de língua. Nesse sentido, a BNCC impõe-se como instrumento a serviço de uma ideologia dominante, ratificando uma pretensa superioridade da norma-padrão em relação às demais normas linguísticas existentes na sociedade.

Na primeira versão da BNCC, esboçou-se uma perspectiva funcionalista de análise linguística, com a proposição de análises variadas (epilinguísticas, sociolinguísticas e discursivas) sobre os usos da língua. Mas tudo isso foi apagado por uma abordagem normativa que se avulta na segunda versão desse documento.

Não se propõe, em nenhum momento, a comparação entre as diversas variedades da língua que existem socialmente, tampouco reflexões sobre os contextos de uso dessas variedades, porque se prioriza, no que diz respeito à escrita, a aprendizagem da norma-padrão, como se a escrita fosse única, homogênea e também não fosse capaz de representar o dinamismo da língua.

Ademais: a reflexão epilinguística - que poderia ajudar o aluno a compreender quando, por que, como e para que se usam determinados registros, em vez de outros - não é abordada no documento, pois o que se pretende é afirmar a escola como lugar de aprendizagem da norma canonizada pelos estudos gramaticais; uma norma que, embora em desuso, é sempre apregoada, mesmo que indevidamente e sem comprovação científica, como exemplo do escrever bem.

Desse modo, a BNCC ratifica uma ideologia de língua que se distancia da realidade linguística do português brasileiro e, além disso, assume que a disciplina Língua Portuguesa deve

---

1 Quando começamos a desenvolver este trabalho de pesquisa (em 2015), a primeira versão da BNCC propunha que o ensino da língua objetivasse cinco eixos de aprendizagem (apropriação do sistema alfabético de escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística), conforme indicamos no resumo deste artigo. Com o desenvolvimento de nossos estudos, esses eixos foram reformulados, sendo reduzido aos quatro supracitados.

continuar interditando a palavra, cerceando o direito de dizer, silenciando vozes, para que os sujeitos da escola se conformem com os poderes estabelecidos e com as ideias que os sustentam.

Por essa razão, essa suposta base - que, na verdade, busca instituir um currículo mínimo em todo território nacional - não se preocupa em fomentar novos caminhos de aprendizagem, mas em preservar o *status quo*, em docilizar o homem, usando, para tanto, um ideal aristocrático de língua, a norma-padrão, muito distante do modo como os estudantes articulam a língua para interagir socialmente, seja por escrito, seja na modalidade oral da língua.

Há, pois, um forte viés normativo na BNCC, que se apresenta como base para a formulação de diretrizes curriculares pelos sistemas estaduais de ensino. Pretende, desse modo, dizer que tipo de escrita deve-se ensinar na escola, e como essa escrita deve ser transmitida pelos professores e memorizada pelos estudantes. Com isso, possivelmente retrocede a um passado, não muito distante, em que o ensino de língua portuguesa na escola confundia-se com a transmissão sistemática e acrítica de normas da gramática. Um ensino prescritivo, desestimulante e que se mostrou incapaz de promover a formação de sujeitos leitores e escritores proficientes.

Esse aspecto normativo da BNCC torna-se ainda mais enfático devido à pretensão de torná-la pilar de quatro políticas públicas para a educação brasileira: a política nacional de formação de professores, a política nacional de tecnologias e materiais didáticos, a política nacional de avaliação da educação básica e a política nacional de infraestrutura escolar. Com esse objetivo, os poderes estabelecidos impõem a BNCC para listar conhecimentos supostamente fundamentais que servirão de guia para a construção de políticas públicas para a educação brasileira. Determina-se, portanto, o que se deve aprender e ensinar, e quais conhecimentos as políticas públicas devem priorizar em suas proposições.

Tudo isso feito de forma autoritária, já que o diálogo com a sociedade foi apenas forjado, pois, quando a sociedade foi convidada a opinar, a primeira versão da BNCC já estava pronta; o que denota pouca disposição para o diálogo, pouca valoração às contribuições que poderiam advir de um diálogo verdadeiramente aberto às contribuições dos sujeitos da escola, que, mais uma vez, foram silenciados, para não colocarem em risco os conhecimentos historicamente priorizados pela educação brasileira.

#### **4 Considerações Finais**

Segundo Henry (2010), os fatos históricos não estão acabados, definidos, prontos para serem apresentados numa sucessão cronológica, como se fossem fenômenos desvinculados de seus contextos sócio-histórico-ideológicos de acontecimentos. Eles existem como potencialidades de sentidos, sempre a requisitar interpretações situadas, contextualmente mobilizadas, que desnudem como a exterioridade afeta as produções de linguagem sobre os fatos preservados na memória discursiva e um povo.

Essa compreensão do fenômeno histórico fundamentou os fios que tecemos, neste artigo, sobre as ideias linguísticas que subsidiaram e ainda subsidiam o discurso pedagógico oficial sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas de Ensino Médio. Os fenômenos históricos, vale destacar, não foram abordados aqui como meros marcos cronológicos, haja vista que, em diálogo com a Paul Henry (2010), ratificamos a tendência em Análise do Discurso de compreender a história não como cronologia e/ou evolução, mas como memória discursiva; enfim, como sentido que reclama interpretações.

Com base nisso, interpretamos como as ideias linguísticas respaldaram (e continuam respaldando), na educação formal, o trabalho de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil. Nesse trabalho de interpretação, atribuímos maior destaque à política de ensino de língua

que fundamenta a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, documento que sociodiscursivamente se apresenta como necessário à construção da qualidade da educação no Brasil, um atributo, aparentemente, sempre desejado, sempre buscado, mas ainda não alcançado.

A pretexto de respaldar a consecução dessa suposta qualidade, o estado brasileiro costuma difundir ideias sobre o ensino de língua que se alinham às ideias linguísticas proeminentes em dados momentos de nosso percurso histórico. É assim que, durante a segunda metade do século XXI, a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular serve de instrumento ao estado para difundir ideias sobre quais objetos do conhecimento podem ser ensinados nas aulas da disciplina Língua Portuguesa e como esses objetivos devem ser ensinados.

Assim, ao mesmo tempo em que apresenta aos agentes escolares propostas alinhadas aos estudos linguísticos desenvolvidos a partir da segunda metade do século XX, o estado, sub-repticiamente, tenta manter certo “controle” sobre os saberes linguísticos vivificados em sala de aula. Aciona, pois, saberes cientificamente legitimados para manter sob controle uma instituição – a educação – pensada para docilizar os sujeitos (SIBILIA, 2012). Assim sendo, o ensino de língua tende a continuar perpetuando desigualdades, inculcando saberes e afastando os estudantes da cultura e da língua de suas comunidades.

Além disso, a BNCC evidencia um retrocesso das propostas oficiais sobre o ensino da língua na escola, uma vez que se volta a atribuir alto valor à norma-padrão, como norma de prestígio a partir da qual a escrita deve ser pensada. Confunde, portanto, a norma com a escrita, como se o ensino-aprendizagem de um conjunto de regras, outrora eleitas como exemplos de uma língua ideal, fosse capaz de fomentar, *per se*, o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

## 5 Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e Posfácio de Leyla Perrone Moisés. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Ver. Pedro Benkamin Garcia e Ana Maria Baeta. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. In: **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2 ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 20-78. (Clássicos, vol. 4)

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In.: ORTIZ, Renato. **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003. pp. 39-72.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso: 20 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso: 20 maio 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, 39: 13-21, 1995.

HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de Leitura**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Por mudanças no ensino de línguas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. **Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa**. 4 ed rev. Uberlândia: EDUFU, 2007.

## **BLOGS DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: UMA ANÁLISE DOS ELEMENTOS AVALIATIVOS SOB A PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Lucas Floriano de OLIVEIRA<sup>1\*</sup>

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira ALMEIDA<sup>\*\*</sup>

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa é compreender como o ensino de português para surdos está sendo discutido por usuários de *blogs* de ensino de Língua Portuguesa para surdos, tomando como ponto de partida os *blogs* dessa área em que se farão análises linguísticas sob a Avaliatividade da Gramática Sistêmico-Funcional. A pesquisa é do tipo qualitativo-interpretativa e foram utilizados *blogs* onde se encontram dicas de como ensinar a Língua Portuguesa a esses estudantes. Estudos sobre a área da surdez mostraram que a Língua Brasileira de Sinais - Libras deve ser a Primeira Língua a ser adquirida pelos surdos, para posteriormente auxiliá-los no aprendizado da Língua Portuguesa como L2 ou Segunda Língua, na modalidade escrita. A Gramática Sistêmico-Funcional é analisada pela Avaliatividade, por meio de *blogs* de ensino da Língua Portuguesa para surdos, por intermédio do Sistema de Atitude da GSF aplicado nos comentários dos participantes dos *posts* dos *blogs* que são profissionais na área de ensino de português para surdos. O avanço tecnológico proporciona eficiência e praticidade no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa mediante a utilização dos *blogs* como ferramenta. Conclui-se que a vantagem do *blog* é que favorece o Bilinguismo, podendo ser acessado em duas línguas ou mais. Assim, tanto a Libras quanto o português podem auxiliar o processo de aprendizagem do surdo, tendo espaço também para imagens que servem de apoio na transcrição linguística de ambas as línguas.

**Palavras-chave:** Libras; Língua Portuguesa; Gramática Sistêmico-Funcional.

**Abstract:** The objective of this research is to find ways that can minimize the Portuguese language learning barriers for the deaf, taking as a starting point the blogs of this area that will make linguistic analyzes in the Appraisal of Systemic Functional Grammar. The research is qualitative-interpretative type and blogs have been used where tips how to teach the Portuguese language to these students. Studies on the area of deafness showed that the Brazilian Sign Language - Libras should be the first language to be acquired by the deaf, to further assist them in learning Portuguese as L2 or second language, in writing mode. The Systemic Functional Grammar is analyzed by Appraisal through the Portuguese language teaching blogs for the deaf by the GSF Attitude System applied in the comments of the participants of the posts of blogs that are professionals in teaching Portuguese to deaf people. Technological advances provide efficiency and convenience in the teaching-learning process of the Portuguese language through the use of blogs as a tool. We conclude that the blog advantage is favoring bilingualism and can be accessed in two languages or more. Thus, both the Libras and the Portuguese can help the deaf learning process, and they have also space for images which support the linguistic transcription of both languages.

**KEYWORDS:** Libras; Portuguese language; Systemic Functional Grammar.

### **1 O surdo e as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa**

\* Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. [lucasflrn@gmail.com](mailto:lucasflrn@gmail.com)

\*\* Professora da Universidade Federal de Goiás, vinculada à Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. [fabiolasartin@gmail.com](mailto:fabiolasartin@gmail.com)

Neste Capítulo trataremos do aprendizado da Língua Portuguesa pelo surdo enfocando as dificuldades encontradas no aprendizado da língua-alvo. Faremos uma criteriosa investigação dessas dificuldades para, através delas, demonstrar como os surdos adquirem uma Segunda Língua/L2. Para tanto, é relevante mencionar as descobertas de pesquisadores como Goldfeld (1997), Quadros (1997), Felipe (2001), Moura (2008) e Sabanai (2008), que em suas pesquisas apontam alguns obstáculos nesse aprendizado e mostram uma proposta que pode contribuir para o sucesso na aquisição linguística do surdo, minimizando assim, as barreiras que levam ao insucesso no ensino da Língua Portuguesa destes indivíduos.

Porém, antes de adentrarmos no assunto, se torna pertinente esclarecer a Linguagem, principalmente sua função dentro dos seres humanos no que tange ao aprendizado de línguas.

Araújo (2004) pondera que a Linguagem se enquadra dentro da cultura, ou seja, se constitui de signos que favorecem a comunicação, contribuindo para que os indivíduos se relacionem manifestando pensamentos abstratos e definindo conceitos. Dessa forma, a autora defende que a Linguagem se adequa ao comportamento humano no sentido de o homem poder expressar ideias, compreender como o comportamento pode causar relações e reações.

Para Quadros (1997), os obstáculos encontrados pelos surdos no aprendizado da língua-alvo ocorrem devido à desvalorização da sua Primeira Língua (Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS). Conforme Moura (2008) e Sabanai (2008), a Libras não é utilizada pela maioria dos educadores de surdos e, em seu lugar, usa-se o português como Primeira Língua (L1) para educá-los. O mesmo ponto de vista de Quadros (1997) é seguido por Felipe (2001), que reconhece que o aprendizado da Libras como L1 traz melhorias e muitas vantagens para a educação de surdos, por minimizar as dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Essas pesquisadoras acreditam que a proposta do Bilinguismo é a melhor estratégia para levar os surdos a adquirirem uma Segunda Língua/L2 e aprender melhor a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Ainda de acordo com as autoras, o fato da Libras ser a L1 dos surdos faz com que eles, enquanto receptores de informações, se apropriem da Língua Portuguesa de modo diferente de uma pessoa ouvinte, que possui total domínio em relação às estruturas gramaticais da língua. Felipe (2001) explica que a Libras é de uma modalidade diferente chamada gestual-visual, enquanto a Língua Portuguesa se engendra na modalidade conhecida por oral-auditiva, percebendo-se assim, que ambas se diferem quanto à estrutura gramatical em que se organizam e é isso que atrapalha os surdos nas elaborações de ideias para escrever em português.

Ferreira (2010) enfatiza ser a Libras uma língua rica assim como qualquer língua oral, contendo em seu aspecto linguístico a fonologia, a morfossintaxe, a semântica e a pragmática, o que comprova ser esta língua natural, com estrutura própria.

As pesquisadoras Moura (2008) e Sabanai (2008), em suas dissertações de mestrado, expõem as diferenças encontradas na escrita dos surdos em relação à escrita dos ouvintes. Tais diferenças, conforme as autoras, ocorrem quando os surdos escrevem omitindo artigos, preposições, trocando os gêneros do masculino e feminino, não fazendo as concordâncias nem as flexões verbais corretamente, o que segundo elas, acontece devido a uma transcrição linguística que estes alunos fazem ao escreverem na língua-alvo, ou seja, tentam transmitir suas ideias e pensamentos em sua L1 para a L2, gerando uma falha nessa tentativa dos surdos de se aproximarem da gramática padrão de escrita da Língua Portuguesa, já que as regras de sua L1 muitas vezes não podem ser aplicadas nas regras da L2. Dessa forma, as autoras nos esclarecem que isso faz com que muitas vezes sejam encontradas frases com ausência de sentidos na língua-alvo escrita pelos discentes, demonstrando falta de domínio dos surdos da Segunda Língua.

Do ponto de vista de Goldfeld (1997), a aquisição da Libras pelo surdo como Primeira Língua deve ocorrer bem cedo, para evitar sérios danos cognitivos que podem afetar o indivíduo devido à aquisição tardia de L1, gerando graves consequências como barreiras comunicativas sociais e isolamento, limitações de entendimento do sujeito e inquietação por não conseguir uma comunicação eficiente. Conforme a autora, a melhor opção para se alcançar respostas comunicativas satisfatórias com surdos deve ocorrer mediante interação deles com adultos fluentes em Libras, de preferência com os pais que tenham aprendido essa língua para que eles possam estimular seus filhos surdos a adquirirem a L1 de maneira mais fácil desde os primeiros anos de vida, dessa forma apresentarão rapidez no desenvolvimento cognitivo e na aquisição da linguagem e se tornarão aptos ao aprendizado de Língua Portuguesa como Segunda Língua, entretanto, sua pesquisa demonstra que infelizmente não é o que acontece aqui no Brasil. A mesma autora menciona que a maioria das crianças surdas provem de famílias ouvintes que optam pelo português como aquisição linguística de seus filhos, resultando numa obtenção tardia de Primeira Língua e prejudicando cognitivamente o desenvolvimento linguístico desses indivíduos.

## **2 A cultura surda e o surgimento do bilinguismo como proposta de aprendizagem de língua portuguesa como L2 para surdos**

Nesta parte trataremos um pouco de um assunto que poderá intrigar alguns leitores que desconhecem o papel de uma Cultura Surda. O psiquiatra Sacks (1989) nos anuncia o espanto que tomou ao descobrir a Cultura Surda e como ficara chocado: “Ainda que jamais tenha esquecido a condição “médica” dos surdos, fui então levado a vê-los sob uma luz nova, ‘étnica’, como um povo, com uma língua distinta, com sensibilidade e cultura próprias” (SACKS, 1989, p. 10).

Do ponto de vista do autor, antes de conhecer o mundo dos surdos, ele via esses sujeitos como pacientes, por ser um médico e achava que se tratava de pessoas que necessitavam de uma cura, no entanto, a partir do momento em que conhece o mundo dos surdos através de leituras que abordam a surdez e por experiência própria de contato que fez com esses indivíduos, o psiquiatra americano passa a ter um novo olhar sobre os surdos, dessa vez como um povo com uma cultura e que se comunica através da Língua de Sinais.

Uma lei brasileira de extrema importância para a Comunidade Surda do país, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, define Cultura Surda como sendo toda a forma de experiência visual que estas pessoas utilizam para perceberem o que ocorre em volta delas, utilizando também a Libras para interagirem com outros semelhantes.

De acordo com os estudos de Quadros (1997) e Felipe (2001), o Bilinguismo foi apontado como o meio que mais alcançou avanços na aprendizagem de línguas pelos surdos, facilitando a aquisição tanto da Libras como Primeira Língua (L1) quanto da Língua Portuguesa escrita como Segunda Língua (L2). Isso ocorre devido ao contato com ambas as línguas simultaneamente por crianças surdas em fase de escolarização.

Entretanto, para que a aquisição das línguas seja bem-sucedida, as autoras ponderam que é importante o contato da criança surda com a Libras e a Língua Portuguesa escrita desde muito cedo, para que ela consiga se desenvolver na mesma faixa etária de crianças ouvintes que estejam recebendo uma educação bilíngue, como por exemplo o aprendizado de português como L1 e inglês como L2. Dessa forma, evitará uma aquisição de língua tardia e não irá comprometer o futuro do indivíduo surdo de se encontrar desprovido de utilizar a linguagem, conforme explicitado por Goldfeld (1997) no capítulo 1.

Porém, as pesquisas de Sacks (2010), Goldfeld (1997) e Sabanai (2008), apontam algumas barreiras encontradas por educadores de alunos surdos adultos desprovidos de linguagem. Nesses casos, os alunos demoravam muito tempo e repetiam bastante os sinais



sem atribuírem sentido aos mesmos, até que entenderam o conceito de um dos sinais o que despertou a atenção deles. Essa demora, conforme Goldfeld (1997), ressalta o atraso de linguagem desses alunos e o prejuízo cognitivo que aparentava bloqueio de atribuição de sentidos aos sinais ensinados pelos docentes, o que conforme Sacks (2010) ao compreenderem o sentido dos sinais e ao fazerem associações com coisas visivelmente concretas que despertavam o interesse desses discentes esse atraso de linguagem foi quebrado.

### **3 Blogs**

Nessa pesquisa, iremos voltar nosso olhar sobre os blogs, com o propósito de compreendermos um pouco mais sobre sua utilidade e seu destaque recentemente nos dias atuais.

Usaremos o artigo de Komesu (2004), que alude ao assunto de que o *blog* se origina da palavra *weblog*, que se traduz em Língua Portuguesa como "arquivo na rede". Segundo a autora, por esse meio pode-se publicar textos *on-line*, fotos, vídeos, etc., ou escrever um diário pessoal. Não é necessário ser um especialista em computador, seu acesso não aparenta muitos obstáculos para os usuários sendo de fácil manuseio e permitindo inúmeros tipos de informações que podem ser colocadas pelo criador e lidos pelos internautas, permitindo também comentários e interações. Porém, realçamos mediante a autora, a possibilidade do criador de deletar alguns comentários que considere ofensivos ou informações que não ache relevante em seu *blog*.

Outro artigo sobre o tema, de Gutierrez (2003), - explicita que essa ferramenta também serve como ponto de encontro entre blogueiros, destacando sua importância na comunicação e na educação, auxiliando no surgimento de comunidades e de pesquisadores.

De acordo com a autora, muitas informações podem ser colocadas no *blog*, sua importância vem aumentando cada vez mais e inúmeros aplicativos estão sendo colocados com a finalidade de torna-lo mais interessante e acessível, fazendo com que haja recomendações de *blogs* por parte dos criadores e usuários.

Todavia, a Dra. Shoffner (2007), aborda seu ponto de vista positivamente em relação aos blogs, constatando que atualmente favorecem a educação tecnologicamente, auxiliando professores a inserir a tecnologia em sala de aula e alunos durante o processo de aprendizagem. Na opinião da autora, por ser uma professora de Língua Inglesa, tais ferramentas permitem a criação de páginas na *web*, questões na *web*, utilizar documentos no *word* e apresentações em *powerpoint*, além de postar discussões e lições para estudos, o que enriquece bastante o ensino/aprendizagem através da *Internet*. Conforme a mesma autora, amplia o aprendizado dos estudantes e incorpora-os nos variados tipos de letramentos, principalmente o letramento digital.

Dentre as inúmeras vantagens encontradas nos *blogs*, conforme Shoffner (2007), uma delas pode ser a de completar um curso ou de comunicação com amigos em variados tipos de escrita. De acordo com a autora, proporcionam atividades que motivam estudantes e educadores pela facilidade que descobrem ao inserirem *hiperlinks*, *vídeos* ou conteúdo de áudio, o que tornam as aulas ainda mais interessantes e estimulam ainda mais a aprendizagem.

A utilidade dos *blogs* vem demonstrando resultados bastante positivos no aprendizado de português pelos surdos, segundo Bisol, Bremm e Valentini (2010), pesquisadores da Universidade de Caxias do Sul (RS), que em suas investigações propuseram que três adolescentes surdos se apropriassem da Língua Portuguesa escrita nos *blogs* para fazerem narrativas autobiográficas, com suporte em Libras, como estratégia para auxiliá-los a melhorarem na leitura e na escrita da língua-alvo.

Desse modo, um dos recursos criados pelas autoras envolve a utilização de *blogs* na intenção de informar a comunidade externa sobre educação de surdos, criar um espaço de discussões, favorecer e trocar experiências.

No entanto, no decorrer do trabalho das pesquisadoras, elas esclarecem detalhadamente bastante informações relacionadas ao *blog*. De acordo com suas explicações, este se assemelha a um diário virtual em que vários leitores opinam, criticam e questionam.

As mesmas autoras também enfatizam haver cinco classificações para o *blog*:

- 1) diários, em que podemos encontrar posts contendo a vida pessoal do autor, ou seja, relatando fatos como sendo um diário pessoal; 2) publicações, em que vemos informações que geram opiniões sobre determinado tema; 3) literários, que enquadra tudo que se refere à literatura, principalmente contos, poesias, histórias fictícias, etc; 4) clipping, que constitui vários links e recortes de outras publicações; 5) misto, composto de uma miscigenação de posts pessoais e informativos, incluindo notícias, dicas e comentários conforme o desejo pessoal do autor. Esse último foi escolhido pelas autoras para o projeto de extensão. Entretanto, para a pesquisa desta dissertação, será utilizado o *blog* do tipo 2 mencionado nas classificações.

As mesmas autoras expõem em seu trabalho que houve 1.607 visualizações do *blog* conforme checagem que fizeram até 13 de agosto de 2014, o que demonstra a necessidade das pessoas de procurarem conhecimento/informações sobre surdos.

Esse trabalho feito pelas pesquisadoras da UERJ mostra que o *blog*, segundo elas, contribui significativamente no apoio ao ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos, principalmente quando se trata de profissionais da área que buscam orientação para um ensino com mais qualidade para seus alunos, que acabam descobrindo que a ignorância do sucesso se dá mediante a falta de domínio linguístico de ambos os lados, tanto dos docentes que não sabem bem Libras quanto dos discentes que não têm muito conhecimento do português, sendo que o *blog* abriu portas para ampliar o conhecimento sobre surdez, encontrar materiais didáticos voltados ao ensino de português como L2 para surdos e compartilhar a cultura de surdos e ouvintes.

#### **4 A teoria da gramática sistêmico-funcional**

Neste capítulo, iremos explicar a teoria da Gramática Sistêmico-Funcional e como ela surgiu. Segundo as autoras Fuzer e Cabral (2014), essa teoria se iniciou através dos estudos do linguista John Rupert Firth (1890-1960) sobre a relação entre a língua e o seu uso em contexto, surgindo as primeiras sistematizações feitas por meio da linguagem, que contou com a colaboração de um aluno de Firth, o linguista britânico M.A.K. Halliday (1925), que aperfeiçoou as ideias de Firth iniciando uma abordagem de análise gramatical que na década de 60 era conhecida como “Gramática de Escalas e Categorias”, o que levou ao surgimento da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e posteriormente à publicação do livro “An Introduction to Functional Grammar, em inglês por Halliday em 1985 e que foi revisada em 1994.

As autoras mencionadas esclarecem o conceito dessa teoria através da caracterização das palavras “sistêmico” e “funcional”, ou seja, enquanto a primeira palavra apresenta a língua como constituída de sistemas linguísticos entrelaçados responsáveis pelo nosso manuseio na construção de significados, em que cada sistema aparenta alternativas variadas como sendo semânticas, léxico-gramaticais, fonológicas e grafológicas, a segunda palavra se

encarrega de aclarar as estruturas gramaticais quanto ao significado e às funções que a linguagem exerce nos textos.

Halliday (1994) diz também existir a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) e que é diferente de outras gramáticas, ou seja, enquanto a gramática tradicional estuda as normas padrões que determinada língua utiliza, a sistêmico-funcional está mais voltada à apropriação de sentidos que os sujeitos atribuem por meio da língua e a análise que fazem ao avaliarem a fala durante os relacionamentos interpessoais.

Outro aspecto interessante encontrado nessa teoria é o que demonstram as autoras Fuzer e Cabral (2014) ao mencionarem que a sistêmico-funcional também pode ser útil em pesquisas sobre a Língua de Sinais dos surdos, para que se possa compreender esse processo de linguagem e suas complexidades em si.

De acordo com Almeida (2010) e Halliday (1994), o contexto de cultura pode ser notado através do gênero, que pode ser utilizado de maneiras diversificadas dentro do texto mediante as relações interpessoais. Os mesmos autores esclarecem que os textos podem ser orais ou escritos.

De acordo com esses autores, o gênero é considerado social, por causa dos significados que atribuímos ou associamos a ele dentro de uma sociedade, como por exemplo, gênero musical, cinematográfico, literário, etc.

No contexto de situação, Almeida (2010) e Halliday (1994), elucidam que se refere ao registro, no qual o texto ocorre conforme a situação e o lugar em que a comunicação se sucede entre os indivíduos. Os mesmos autores enfatizam que esse tipo de contexto nos apresenta três variáveis de registro: campo, relações e modo, que iremos explicar em seguida.

- **Campo:** quando nos referimos a um determinado evento que nos instiga a descobrir sua razão ou origem.
- **Relações:** se dá pela interação social.
- **Modo:** pode ser falado ou escrito, para produzir significados numa mensagem durante a interação social.

Para este trabalho, focaremos na metafunção interpessoal com mais detalhes, em que iremos entender o motivo de escolha desse componente e explorá-lo mais a fundo em nossa pesquisa. Porém, explicaremos primeiramente as metafunções e quais suas informações na Gramática Sistêmico-Funcional.

Halliday (1994) nos apresenta as três importantes metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Segundo ele, as três metafunções ocorrem simultaneamente, dependendo uma da outra para desenvolver uma gramática mais funcional e menos formal.

Conforme o autor, a metafunção ideacional se sucede mediante o sistema gramatical da transitividade, que utiliza a língua como uma representação de mundo, tanto externo quanto interno, podendo ser modificada ou não durante as relações interpessoais.

De acordo com o mesmo autor, a estrutura da transitividade engloba três itens: processo, participantes do processo e as circunstâncias ligadas ao processo.

O processo é a ação sucedida pelo grupo verbal, incluindo pronomes e nomes que servem para complementar o sentido da mensagem.

De acordo com Halliday (1994), nos processos estão incluídos três principais e demais intermediários. Os principais são: processo material, processo mental e processo relacional. Os intermediários são: processo verbal, processo existencial e processo comportamental.

A metafunção textual, conforme Halliday (1994), enfatiza que esta metafunção assume o caráter de mensagem em todas as línguas sendo uma oração através de um grau comunicativo referente à troca da comunicação entre os falantes e aos destinatários, ocorrendo uma organização coerente e coesiva.

O mesmo autor nos aponta que a sua estrutura apresenta dois elementos significantes da oração: o Tema e o Rema. O primeiro é a origem da mensagem e do que se trata, enquanto

o segundo nos apresenta o desenvolvimento do assunto; juntando-se os dois surge o que entendemos por mensagem.

Conforme Almeida (2010) a metafunção interpessoal advém mediante as relações interpessoais, onde ocorre uma inversão de papéis durante a conversa. Ou seja, durante a interação, os indivíduos se posicionam como falantes/escritores e ouvintes/leitores, invertendo-se os papéis em algum momento.

De acordo com Halliday (1994), a metafunção interpessoal ocorre gramaticalmente por meio dos sistemas de modo e de modalidade. O modo é concebido como o sistema que estabelece as relações de papéis entre o escritor e o leitor enquanto a modalidade ressalta a avaliação do escritor sobre a veracidade de sua mensagem e o seu grau de responsabilidade sobre ela.

Iremos explicitar a concepção de Sistema de Avaliatividade e como surgiu, para que possamos desenvolver o assunto. Tudo começou através dos estudos de alguns sistemicistas seguidores de Halliday (1994), que estavam fazendo análises de afeto nas narrativas e na crítica literária, investigando as categorias que se ligassem à avaliação. Foi através desses estudos que surgiu o Sistema de Avaliatividade, que explora os significados interpessoais, os sentimentos e as atitudes dos participantes do discurso.

Almeida (2010), nos elucida a "Avaliatividade" (*Appraisal*) como um termo que remete à avaliação de um modo geral que se infiltra nos relacionamentos interpessoais em diversos tipos de discursos, em variados contextos situacionais.

A sistemicista também menciona que nos relacionamentos interpessoais, os indivíduos avaliam os comportamentos e sentimentos uns dos outros através de três importantes subsistemas que se encontram no Sistema de Avaliatividade:

- Atitude: é onde as pessoas mostram seus sentimentos, expressam reações e emoções, fazem julgamentos dos comportamentos que observam ou que demonstram e forjam avaliações acerca de objetos em determinadas situações a que estão expostas.
- Engajamento: salienta as diversas maneiras atitudinais que um indivíduo possa aparentar e como se dão as vozes discursivas ao expressar uma opinião, um determinado ponto de vista.
- Gradação: trata da intensidade com que as pessoas mostram seus sentimentos no discurso, sendo muitas vezes alta ou baixa dependendo do estado emotivo que o indivíduo queira transmitir.

Também iremos esclarecer como funciona o Subsistema de Atitude e explanar certos detalhes que se encontram nessa parte para compreendermos com mais perfeição a teoria da Gramática Sistêmico-Funcional.

Conforme Almeida (2010,) a atitude é um dos subsistemas que serve para fazermos avaliações positivas ou negativas de algo, com variações intensas que podem maximizar ou minimizar conforme os graus de emoção que o indivíduo apresenta.

Conforme Almeida (2010), as atitudes estão divididas em três tipos: afeto, julgamento e apreciação. Iremos explicitar cada um deles a seguir.

**(1) Afeto:** expressa de modo geral as emoções pessoais, como menciona a autora, diante de comportamentos sociais, em relação a certos objetos e diante de vários acontecimentos que permeiam o ser humano na interação interpessoal, permitindo que as emoções saiam do indivíduo diante de determinadas circunstâncias da vida, podendo ser positivas ou negativas.

**(2) Julgamento:** De acordo com Almeida (2010), serve para avaliar o comportamento das pessoas. Tende a julgar o caráter, a ética que o ser humano demonstra socialmente ou não, a imposição de normas sociais a serem seguidas ou transgredidas em uma determinada sociedade. Segundo a autora, há dois tipos de julgamento: estima social e sanção social. O primeiro acontece de acordo com comportamentos culturais, como boatos, crendices e

brincadeiras. O segundo, é percebido através da escrita por meio de leis comportamentais a serem seguidas por uma determinada sociedade e, caso alguma seja transgredida, aplica-se alguma punição ao culpado por descumprir a norma estabelecida.

**(3) Apreciação:** Conforme Almeida (2010), se trata de uma atitude mais coadunada às avaliações feitas pelas pessoas em relação aos objetos e aos fenômenos dentro da interpessoalidade.

Martin e White (2005) a subdividem em três tipos:

- **Reação:** entendido como a reação de alguém mediante algo que focalizou a atenção dela, intrigou-a.
- **Composição:** como a pessoa se organiza, efetua os objetos através dos sentimentos. O primeiro trata do equilíbrio das coisas e o segundo do nível de complexidade dos objetos.
- **Valoração:** se destaca pelo valor atribuído pelas pessoas a uma coisa ou objeto que representa algum significado para elas.

Agora será feita a análise dos *blogs* de profissionais que atuam no ensino da Língua Portuguesa para surdos. Exporemos os comentários de participantes de *blogs* de ensino de português para surdos e investigaremos se houve facilidades ou dificuldades no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos. Analisaremos os comentários dos *posts* de *blogs* e aplicaremos o Subsistema de Atitude nos comentários dos participantes.

No *blog* 1, menciona o seguinte *post*:

Olá, pessoal.  
 Esta pesquisa bibliográfica buscou publicações científicas (teses/dissertações) relacionadas ao ensino/aprendizagem do português como segunda língua ou língua estrangeira. Teve como foco os trabalhos que se dedicaram a estudar algum aspecto da aplicação da abordagem comunicativa no ensino de português como L2.

Em seguida, vem os comentários:

Exemplo (1)

A1: Olá pessoal.  
 Sou do MT e venho acompanhando o blog de vocês.  
 Gostaria de **elogiar** o trabalho e dizer que **contribuem muito** para nossos estudos aqui em Cuiabá.  
 Temos um Grupo de Estudos pela UFMT e estamos direcionando os trabalhos ao estudo da LIBRAS em sua completude linguística. **Uma necessidade** diante das carências e demandas locais.

Para essa postagem colocada pela autora, apenas um participante resolveu comentar, e pelas palavras utilizadas por ele para discursar sobre o *blog*, encontramos palavras positivas em nossa análise através do Subsistema de Atitude na tabela abaixo:

<i>Exemplos</i>	<i>Atitude</i>	<i>Tipo</i>
<b>Elogiar</b>	Afeto/ positivo	Felicidade
<b>contribuem muito</b>	Afeto/ positivo	Satisfação
<b>uma necessidade</b>	Apreciação/ positivo	Valoração

As palavras utilizadas pelo participante A1 mostram sua avaliação em relação ao *blog* 1, que pode ser encontrada em seu comentário através do processo mental de afeto “**elogiar**”, que é positivo e mostra seu sentimento de felicidade por ter encontrado o *blog*. Ele também avalia através de: “**contribuem muito**”, que é um processo mental de “contribuir” com o intensificador “muito”, que ressaltam o sentimento positivo de satisfação por causa do *blog*,

que segundo o comentário auxiliou o participante em estudos feitos na cidade de Cuiabá. Por último, o participante colocou em seu comentário as palavras “**uma necessidade**”, substantivo feminino que nos passa a avaliação de apreciação positiva de sua parte, demonstrando sentimento de valorização em relação ao estudo da Libras, que está sendo visto pelo participante como um obstáculo que necessita de uma solução urgente na cidade e no estado em que ele se encontra.

Agora pegaremos o *blog* 2, chamado "português segunda língua para surdos", cuja autora tem por nome Helena. Esta postou o seguinte:

**Na leitura o professor precisa primeiro saber qual é o seu objetivo uma vez que o aluno surdo pode fazer a sua interpretação em libras e depois o professor solicita que ele escreva o que entendeu, muito importante professores, lembrem-se sempre que cada aluno é um aluno ele tem seu tempo de aprendizagem, é fundamental o professor explorar o conhecimento prévio do mesmo e nesse momento do entendimento da interpretação do texto que o aluno leu na hora de escrever, volto a ressaltar a importância do objetivo do professor e o grau de conhecimento do aluno elenco aqui três estratégias que o professor pode utilizar para saber qual foi o entendimento do aluno com relação ao gênero textual que trabalho com o aluno a LEITURA;**

**1. O professor conversa com os alunos referente ao tema, (nesse momento o professor usa a libras para que o aluno surdo tenha uma compreensão); 2. Apresenta o gênero textual, perguntando se o aluno conhece, o que ele conhece... 3. Faz uma síntese do texto para os alunos em libras;(o professor nesse momento interage com os alunos sempre seguindo o desempenho deles no entendimento, repetindo ou não conforme a necessidade); 4. O aluno explica para o professor a sua interpretação ou seu entendimento em libras; 5. O professor pode ser o “escriba”, ou seja, o aluno fala as expressões em libras e o professor escreve na lousa; 6. O aluno escreve no seu caderno o seu entendimento do gênero textual trabalhado; 7. Se o aluno ainda não tem nenhum domínio do português ou se tem muito pouco o professor pode sugerir que o aluno faça através de desenho e a sua compreensão, porém como é ensino do português escrito o professor aos poucos vai dando mais insumos ou orientações, explicações no português escrito até que comece a escrever palavras, depois pequenas frases e texto.**

**Lembrem-se para seguir qualquer um dos passos acima sugeridos o professor precisa conhecer seu aluno e lógico saber qual é o grau de conhecimento. Ir aprofundo dentro do limite e das especificidades de cada aluno uma vez que cada um tem seu tempo de aprendizagem.**

Agora vejamos o comentário do participante A2:

Exemplo (2)

Ola helena, no ano de 2009 **seu blog fez a diferença**, pois ainda temos muitas dúvidas e seu *blog* **veio a somar**, sendo assim dedico **um selinho especial** ao seu *blog* que tb é **muito especial**, passe no meu blog e pegue o seu e dedique a quem jogar especial. **Forte abraço**

A seguir, iremos analisar esse comentário:

<i>Exemplos</i>	<i>Atitude</i>	<i>Tipo</i>
Seu blog fez a diferença	Apreciação/positiva	Valorização
Veio a somar	Apreciação/positiva	Satisfação

Um selinho especial	Afeto/positivo	Felicidade
Muito especial	Afeto/positivo	Felicidade
Forte abraço	Afeto/positivo	Felicidade

Como foi mostrado acima, a atitude da A3 revela sentimento de apreciação positiva em relação ao *blog* ao comentar “**seu blog fez a diferença**”, dando uma valoração ao objeto (*blog*). Também mostra o mesmo sentimento de apreciação positiva com as palavras “**veio a somar**”, demonstrando satisfação com o *blog*. Encontramos também sentimento de afeto positivo na frase “**um selinho especial**”, onde vemos sentimento de felicidade em relação ao *blog*. Os mesmos sentimentos e atitude do participante se encontram nas palavras “**Forte abraço**”.

O *blog* 3 se intitula “aprendendo e ensinando com surdos”, onde foi colocada a seguinte postagem:

O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos
Caminhos para a Prática Pedagógica - volume 1 e 2
Estes volumes 1 e 2 tem o objetivo de apoiar e incentivar a formação de professores de língua portuguesa da Educação Básica que com alunos surdos, contendo subsídios para o ensino da língua portuguesa escrita aos alunos usuários da Libras.
Espero que gostem dos volumes, eles têm muito o que nos ensinar!!!

Agora, os comentários dos participantes:

Exemplo (4)

A4: **adorei** o *blog* **amo** Libras.  
já vou seguir  
**bjs.**

A seguir são feitas as análises:

<i>Exemplos</i>	<i>Atitude</i>	<i>Tipo</i>
<b>adorei</b> o <i>blog</i>	Afeto/positivo	Felicidade
<b>amo</b> Libras	Afeto/positivo	Felicidade
<b>já vou seguir</b>	Apreciação/positiva	Valoração
<b>bjs.</b>	Afeto/positivo	Felicidade

O participante A4 avalia o *blog* positivamente por meio do processo mental de afeto “**adorei**”, que mostra a reação de felicidade que ele (a) sentiu ao encontrar o *blog*. Se apropria do processo mental “**amo**”, para demonstrar seu afeto positivo pela Libras e sua reação foi de felicidade por encontrar um *blog* que se volta a essa língua. Pondera uma apreciação positiva em relação ao *blog* ao dizer “**já vou seguir**”. Por fim, seu processo mental de afeto “**bjs**” é positivo e deixa claro sua reação de felicidade por causa do *blog*.

## 5 Considerações finais

As barreiras apontadas neste trabalho no que concerne ao aprendizado de Língua Portuguesa para surdos estão enquadradas não apenas nos bloqueios comunicativos entre docentes e discentes, mas têm apresentado um despreparo de ambos os lados e o desconhecimento de soluções que visam favorecer praticidade e rapidez no progresso de aprendizagem linguística para os educandos.

A proposta do Bilinguismo tem aparentado ser motivadora e vitoriosa em escolas em que atuam profissionais da área de surdez, conforme os autores presentes nessa pesquisa (Goldfeld (1997), Quadros (1997), Felipe (2001), Moura (2008) e Sabanai (2008).

Entretanto, ao estudarmos um outro caminho que visa descobrir outros meios de facilitar a aquisição de L2 para surdos, descobrimos que através das análises feitas por intermédio da Gramática Sistêmico-Funcional, as avaliações dos participantes dos *blogs* de ensino de português para surdos revelaram vários aspectos positivos em relação ao uso do objeto e valoração dos *blogs*, que relacionado ao subsistema de atitude se sobressaiu na maior parte a categoria de afeto, dando a perceber a relevância que os *blogs* têm na contribuição do ensino linguístico para os surdos, entretanto, em cada *blog* analisado, foram encontrados poucos comentários de usuários, o que nos leva a refletir que tal acontecimento se deve a diversos contextos e situações, podendo ser o pouco acesso tecnológico, conseqüentemente a falta de acesso à internet da maioria dos profissionais da área de surdez, o que nos leva a concluir que a maioria ainda segue padrões tradicionais de ensino de L2 para seus discentes surdos.

O fato de mencionarmos *blogs* aqui abre novas perspectivas de reflexões nos dias atuais, em que a tecnologia avança abruptamente e modifica a maneira em que o ser humano se apodera da Linguagem para transformar o mundo.

O avanço tecnológico modifica a maneira de se educar e de aprender, proporcionando aos docentes e discentes novos desafios, outras maneiras de se obter conhecimento, que nos torna mais interligados ao mundo virtual e a diversas operações mais atraentes cientificamente, apontando os *blogs* como inovações a serem incorporadas ao ensino/aprendizagem de línguas.

Tal opção moderna tem abordado resultados positivos no ensino de Língua Portuguesa para surdos, como demonstrado pelos autores tanto da área de surdez ( Basso & Masutti (2009), Salles *et al* (2004), Bisol, Bremm e Valentini (2010) e Baalbaki, Teixeira, Barbosa e Marinho (2015)) que defendem a importância da *internet* nesse aspecto educacional, quanto os autores da Gramática Sistêmico-Funcional ( Halliday (1994/2004), Fuzer e Cabral (2014), Almeida (2010), Martin & White (2005)), que apresentam uma gramática diferente que se enquadra na utilização de recursos tecnológicos e contribui para um ensino de maior qualidade, de acordo com as análises feitas sob o sistema de avaliatividade.

Espera-se que tanto os profissionais de ensino de português para surdos, quanto os próprios surdos tenham ciência desse novo caminho moderno de se aprender uma Segunda Língua, que os *blogs* possam auxiliar muita gente que ainda desconhece o valor deles e abrir portas à tão necessária acessibilidade de que necessitam.

A vantagem do *blog* é que favorece o Bilinguismo, podendo ser acessado em duas línguas ou mais. Assim, tanto a Libras quanto o português podem auxiliar o processo de aprendizagem do surdo, tendo espaço também para imagens que servem de apoio na transcrição linguística de ambas línguas.

## REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Fabiola Sartin Dutra Parreira. **A avaliação na linguagem: os elementos de atitude no discurso do professor: um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: Introdução à filosofia da linguagem.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira, TEIXEIRA, Vanessa Gomes, BARBOSA, Priscila Costa Lemos, MARINHO, Mariana Schwantes. **O projeto de extensão e suas formas de comunicação com a comunidade externa.** In: Revista Conexão UEPG, vol. 11, núm. 3, setembro-dezembro, 2015, p. 342-355. Ponta Grossa, Paraná.

BASSO, Idavania Maria de Souza, MASUTTI, Mara Lúcia. A mediação do ensino de Português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia, MASUTTI, Mara Lúcia (orgs). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

BISOL, Cláudia Alquati, BREMM, Eduardo Scaranti, VALENTINI, Carla Beatris. *Blogs de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido.* In: **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 14, núm. 2, julho-dezembro, 2010, p. 291-299. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Paraná, Brasil.

**DECRETO 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2015.

FELIPE, Tanya Amara. **Libras em Contexto: curso básico - Livro do Estudante.** 2 ed. Brasília: MEC, 2001.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** Plexus Editora, 1997.

GUTIERREZ, Suzana. **Viajando pela blogosfera.** Texto de *blog*, 2007. Disponível em: <<http://www.gutierrez.pro.br/textos/2007/07/viajando-pela-blogosfera.htm>>. Acesso em: 15 maio 2016.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. (1994/2004) **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold Publishers (2004. third edition revised by C.V.I.M. Matthiessen).

KOMESU, Fabiana. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet.* In: MARCUSHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 110-119.

MARTIN, J.R. & WHITE, P. (2005) **The language evaluation: Appraisal in English.** London: Palgrave Macmillan.

MOURA, D. R. **O uso da LIBRAS no Ensino de Leitura de Português como segunda língua para Surdos:** um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 22.

SABANAI, N. L. **A criança surda escrevendo na língua portuguesa:** questões de interlíngua. 2008. 234 f. Dissertação (Mestrado em Línguas Estrangeiras e Tradução) - Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes.** Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 101.

SHOFFNER, M. (2007). **Preservice english teachers and technology: A consideration of weblogs for the English classroom.** *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(4), 245-255.

## BRASILICA LATINITAS – O ENSINO DO LATIM EM NOSSA TERRA

Prof. Dr. José Rodrigues Seabra Filho\*<sup>1</sup>

**RESUMO:** O padre Anchieta e seu poema épico. Histórico do ensino no Brasil, desde o trabalho inicial dos jesuítas até os tempos atuais. O latim como disciplina inicial de ensino entre nós desde a época do Brasil-Colônia. As dioceses, as escolas-modelo do ensino médio, as etapas de implantação dos cursos superiores. As duas etapas da história do ensino, antes e após a expulsão dos jesuítas. As reformas das sucessivas leis de diretrizes e bases da educação nacional. Análise da decadência do estudo das humanidades e das letras clássicas; consequências para a cultura brasileira, para o estudo da língua portuguesa e para a formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; os jesuítas; o latim.

**RÉSUMÉ:** Le prêtre Anchieta et son poème épique. Histoire de l'éducation au Brésil depuis les premiers travaux des jésuites à l'époque actuelle. La discipline latine dès l'éducation parmi nous depuis l'époque du Brésil colonial. Diocèses, les écoles modèles du secondaire, les étapes de l'enseignement supérieur. Les deux étapes de l'histoire de l'éducation, avant et après l'expulsion des jésuites. Les réformes des lois successives des lignes directrices et des bases de l'éducation nationale. Étude de la désintégration des sciences humaines et de la littérature classique; conséquences pour la culture brésilienne, pour l'étude de la langue portugaise et de la formation des enseignants.

**MOTS-CLÈS:** Éducation; les jésuites; le latin.

### 1. Histórico

*Brasilica latinitas*, frase forjada mas não forçada; inspirada em expressões tais como *Brasillica proles*, *Brasillica regna*, *Brasillica natio* e outras semelhantes do poema do padre José de Anchieta *De gestis Mendi de Saa* (1563) – sem dúvida a primeira epopeia do continente americano<sup>2</sup>:

*“produzem já agora belas flores os brasílicos  
campos, e sementes não são mandadas a uma árida areia” [II, 1296-  
1297]*

os hexâmetros do original:

*producunt pulchros iam nunc Brasillica flores  
arua, nec arenti mandantur semina arenae*

[*Brasillica arua* (brasílicos campos de terra para o cultivo)]

<sup>1</sup> \* Prof. Livre-Docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV-USP). Endereço eletrônico: ricklou@usp.br.

<sup>2</sup> Padre Anchieta, jesuíta de origem espanhola (1534-1597). A epopeia de Anchieta (o primeiro épico das Américas): em 3 livros, 2946 hexâmetros; ações ocorridas durante o período do terceiro governador-geral Mem de Sá; expulsão dos franceses da baía da Guanabara.

Enfim parece que em frases desse tipo Anchieta se esforça por indicar uma cultura especial, nova, americana, independente em sua origem, mas a partir de então de base latino-cristã. E entre nós o que pode ser latinidade brásica mais que nosso maior patrimônio cultural: o idioma – oficial e o mesmo em todo o território nacional? O português, propriamente um prolongamento do latim, **apenas e unicamente com o estudo deste pode ser contemplado e utilizado em todas as suas possibilidades de recursos léxico-sintáticos**. E como **foi** – e como **é** atualmente – esse estudo? Eis aí o objeto primordial de nossa análise.

Para as informações a seguir, anotamos também alguns dados extraídos em especial do livro *Introdução à Didática do Latim*, de Ernesto Faria<sup>3</sup>.

Mas antes uma diferença: direito, medicina, por exemplo, cursos superiores implantados no Brasil desde o século XIX; latim, bem antes: desde o começo da Colônia era ensinado; **foi a inicial disciplina de alfabetização entre nós**. O latim foi estudado nas escolas secundárias a partir do primeiro século do Brasil-Colônia. De 1549 a 1759 o ensino colonial esteve a cargo da Ordem “Companhia de Jesus”; os jesuítas dedicavam-se ao ensino. Inicia-se então com latim a história da educação no Brasil: mais exatamente em 1549 com a vinda dos seis primeiros missionários jesuítas, os quais, liderados por Manuel da Nóbrega, aportaram na Bahia, juntamente com o primeiro governador geral Tomé de Sousa. Provenientes em sua maioria ou de Portugal ou de Espanha, logo que estabelecidos no Brasil, os padres jesuítas passaram a fundar escolas elementares de ler e escrever, seminários-escolas (colégios), escolas médias – e nesses todos distinguia-se o ensino do latim. Por ocasião da expulsão da Ordem – em 1759 por decreto de Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal –, havia então no Brasil colonial dezessete colégios mantidos pelos jesuítas; os colégios mais importantes: o de Todos os Santos (Bahia), o de São Sebastião (Rio de Janeiro); ensinavam-se em especial latim, filosofia, teologia. Com a expulsão da Ordem, o ensino ficou reduzido aos seminários diocesanos [a diocese como distrito ou território cristão sob uma jurisdição eclesiástica] e às escolas de fortificação [já antes, em 1699, havia sido criado um curso de formação de soldados técnicos no Brasil-Colônia]. Quando da expulsão, os jesuítas eram cerca de quase 700 distribuídos em aldeias, missões, colégios e conventos por todo o Brasil. Motivo da expulsão: político (governos europeus iluministas); pretexto: os jesuítas foram acusados de envolvimento em tentativa de matar o rei D. José I. Seminários diocesanos começaram então a ser construídos a partir do século XVIII. Rio de Janeiro (1739): seminário de São José; seminário de São Pedro (depois São Joaquim), refundado em 1837 como Colégio Pedro II, que passou a ser então a escola-modelo do ensino secundário. A partir de 1841 o curso secundário passou a ser de sete anos com latim em todos eles e Grego nos quatro primeiros; ao fim do curso, conferia-se o grau de Bacharel em Letras – o que deveria ocorrer em curso superior de Letras [embora proposto, curso superior de Letras nunca foi implantado na época do Império].

Brasil-República: reforma geral da educação; secundário: mais ciências exatas e físicas em detrimento das clássicas e literárias; superior: difusão dos cursos de direito, medicina e engenharia pelas unidades federativas. Em 1934 Armando de Sales Oliveira, então interventor federal em São Paulo, fundou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; o curso de Letras Clássicas dispunha então de professores estrangeiros (geralmente franceses) para latim e grego. Em 1935, no Rio de Janeiro, fundou-se a Escola de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal: também professores estrangeiros para latim e grego. Com o decreto 1190, de 4-4-1939, o Governo Federal deu nova padronização aos cursos superiores; o de Letras Clássicas (português, latim e grego) ficou determinado para quatro anos (o último para formação pedagógica). Com essa

---

<sup>3</sup> E. Faria, *Introdução à Didática do Latim*. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1959.

consolidação do ensino universitário, os estudos latinos ganharam relevância: artigos, resenhas, traduções, livros didáticos – toda essa produção voltada para latim e literatura latina aumentou consideravelmente no Brasil.

Na história do ensino do latim no Brasil é famosa a chamada Lei Capanema: em 9 de abril de 1942 – quando era então ministro da pasta da Educação e Saúde Pública do governo Vargas o político mineiro Gustavo Capanema Filho – foi promulgada a Lei Orgânica de Ensino Secundário: reformou-se o ensino nacional; o ensino profissional passou a ser considerado como de nível médio; valorização de matérias de cultura geral e humanística; ampliou-se para sete anos o ensino do latim no secundário (quatro no ginásial, três no colegial). Muito bom, mas em contrapartida não havia em número suficiente professores especializados em latim e literatura latina; consequência: profissionais improvisados, ensino desigual e insatisfatório.

## 2. Queda paulatina e vertiginosa da disciplina

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1962): torna-se facultativo o latim no secundário: golpe duro sobretudo para a futura formação de professores de português, de linguística, de filologia. Mais adiante a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – talvez por causa da inexistência de professores habilitados, penso eu – faculta o latim no curso superior. Por que a queda da disciplina? por que o quase total desaparecimento de ensino de um idioma cujo conhecimento se mostra indispensável ao linguista, ao professor de gramática, ao filólogo? Talvez por causa da supervalorização das disciplinas técnicas em prejuízo das humanidades, e daí supervalorização do estudo de idiomas modernos em prejuízo dos antigos clássicos greco-romanos. Seja como for, o fato é que se tirou dos estudantes atuais e dos futuros a oportunidade de conhecer o idioma clássico de origem das línguas românicas hodiernas, línguas que constituem o principal grupo do indo-europeu.

Dentre os objetivos da educação nacional consta (artigo primeiro da Lei 4024/61): “A preservação e expansão do patrimônio cultural”. Que é patrimônio cultural? Resposta: tudo quanto os antigos construíram e que com as contribuições das gerações atuais possibilita avanço. Nesse sentido o passado não é algo morto, parado, mas algo dinâmico do qual dependem o presente e o futuro. Nunca se instrui um estudante para valorizar o que existe culturalmente como obra das pessoas da geração atual.

## 3. Professor de latim

A formação de professor de latim está hoje restrita aos cursos de clássicas das faculdades de letras. Expressiva a carência de profissionais, mas também expressiva por outro lado a demanda: abrem-se as vagas; em todos os anos aparecem os editais de concurso por todo o Brasil. O profissional com doutorado ou mesmo mestrado em latim somente fica desempregado se não se dispuser a trabalhar em qualquer que seja o Estado da Federação. No início de 2002 fomos convidados para participar de banca de concurso público para professor de latim na Universidade Federal de Uberlândia. Por **falta de candidatos**, o concurso foi adiado. Seis meses depois, novo edital, novo concurso; apareceu finalmente candidato. Em março de 2010 estivemos em João Pessoa: banca de concurso para professor de latim e grego na Universidade Federal da Paraíba; nove inscritos provenientes de várias partes do Brasil; nem todos compareceram; dois aprovados. Enfim campo de trabalho existe, promissor – e de pouca concorrência, pode-se dizer, especialmente devido à pouquíssima formação de profissionais.

#### 4. Valor linguístico-cultural da disciplina

O objetivo agora dos latinistas brasileiros: restrito à qualidade do ensino dessa disciplina. O latim clássico – estudado hoje portanto em algumas faculdades brasileiras (faculdades de letras) – foi o principal idioma do mundo civilizado antigo dominado por Roma. Durante a Idade Média teve sua importância como língua científica e de comunicação entre as nações europeias: era o idioma comum da cultura ocidental. E hoje? Por que estudar latim? Um objetivo imediato: o fato de que o conhecimento dessa disciplina seja de interesse geral para os estudantes dos cursos superiores: numerosos documentos científicos, históricos, literários - ou da antiguidade ou medievais ou até modernos -, redigidos em latim, não foram ainda traduzidos - e afinal pode-se considerar aí que um trabalho de erudição impõe, para exame e comparação, consulta direta às fontes e nunca a traduções. Este o primeiro objetivo: ler e compreender o latim de qualquer época. Outros objetivos, mais especificamente filológicos: através dos textos, conhecer a vida econômica, social e política dos antigos romanos; conhecer o mundo antigo; através dos textos, buscar também mais amplo conhecimento das línguas românicas em todos os aspectos de suas semânticas e em todos os pontos de suas morfossintaxes. O estudo do idioma de Cícero abre a estudantes sul-americanos as portas dos estudos filológicos. Mas o principal da questão do ensino do latim – e também do ensino até mesmo do grego clássico: embora o Brasil e estudiosos brasileiros e demais latino-americanos em sua grande maioria estejam voltados para a modernidade e para o futuro, não lhes será possível romper a vinculação cultural com as origens greco-romanas. Um tal rompimento significaria a perda de contato com o essencial estudo de base dos principais valores da humanidade, e ainda a perda de vínculo de parentesco da cultura brasileira e latino-americana com as maiores culturas europeias atuais. Os sistemas – fonético, morfológico, sintático – do latim e do português apresentam aspectos coincidentes e outros divergentes, todos revelados somente pela perspectiva histórica. Consequência: querer compreender a língua portuguesa sem estudar a latina seria como conceber uma análise da história do Brasil sem o necessário relacionamento com a história do povo europeu que o descobriu e com os demais que o povoaram e colonizaram. Não é pois o ensino do latim e da literatura latina que podem ser contestados, mas sim a maneira como esse ensino tem sido ministrado.

#### 5. A epopeia de Anchieta

Após essa visão toda sobre o ensino do idioma de Cícero entre nós, voltemos ao épico citado no início. Composto exatamente em latim clássico e em verso hexâmetro – numa redação que aliás lembra em várias passagens o texto de Virgílio –, o poema de Anchieta foi publicado em Coimbra, em 1563 – antes portanto da edição de *Os Lusíadas*. A principal obra literária de Anchieta, o *De Gestis Mendi de Saa*, é também a primeira obra literária ficcional das Américas. Trata-se de epopeia histórica – sobre a expulsão dos franceses que se haviam estabelecido na baía da Guanabara durante o governo de Duarte da Costa – esse governador-geral não dispunha de homens e armamentos para enfrentar os invasores. Mem de Sá, terceiro governador-geral, recebeu o devido auxílio militar e teve a incumbência de eliminar a chamada França Antártica. Três os grupos presentes na narrativa: o *Lusitanus* (o português, cristão, valoroso), o *Gallus* (o francês, invasor que devia ser derrotado e expulso), a *gens Brasillica* (o índio). Estúltimo, rude, inculto, que vivia em condições e hábitos condenáveis:

“a que não obrigas os brasílicos peitos,  
ó execrável fome de carne humana!”

diz o poeta, revoltado com o antropofagismo de algumas tribos  
*quid non humanae Brasillica pectora cogis  
carnis sacra fames!* [III, 473-474]

São os versos originais, em que o leitor percebe a influência de Virgílio.

E três também as culturas presentes em toda a narrativa épica: a greco-romana, a cristã, a indígena americana.

Eis o trabalho dos jesuítas em terra brasílica: a par da instrução religiosa, ensinar, passar para o novo mundo americano as letras cultas do velho mundo europeu, introduzir o habitante americano no ensino do latim. Desse trabalho ficou também este exemplo perene: o épico de Anchieta, considerado hoje pelos estudiosos a primeira obra literário-ficcional entre nós.

### **Referência bibliográfica**

FARIA, Ernesto. *Introdução à Didática do Latim*. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1959.

## CONCEPÇÕES DE ESCRITA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

Elisete Maria de Carvalho Mesquita<sup>2</sup>

**Resumo:** a inserção do texto e da escrita no cenário escolar não é recente. No entanto, nem um nem outro têm recebido a devida atenção no contexto em questão, o que se deve a diferentes e variados motivos. Entendendo a escrita de textos como uma das principais práticas de letramento que, portanto, precisa ser cultivada pelo usuário da língua tanto dentro quanto fora da escola, objetivamos, neste trabalho, apresentar e discutir algumas possíveis relações que podem ser estabelecidas entre concepções de texto e concepções de escrita. Para além disso, objetivamos, também, mostrar como a adoção de determinadas concepções de texto e de escrita interfere positiva ou negativamente no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Para atingirmos os objetivos propostos, selecionamos e analisamos três distintas coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), adotadas, no Brasil, em diferentes épocas. A observação e análise comprovam que ainda é pequeno o espaço destinado tanto à escrita quanto à reescrita de textos e que as atividades sugeridas para que o aluno desenvolva essa prática são pouco significativas. Acreditamos que o desenvolvimento da habilidade da escrita do aluno exige a adoção de uma concepção interacionista de linguagem, a partir da qual o aluno possa ser levado a perceber que a escrita não é um produto, mas um processo desenvolvido a partir das interações sociais.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Livros Didáticos; Escrita.

**Abstract:** the introduction of text and writing as subjects in the school is not recent. However, neither of them has received enough attention in the learning context, due to several and distinguished reasons. Writing is one of the essential literacy practices, therefore it needs to be improved by the language user both inside and outside the school. Considering such aspect, this study aims to present and discuss some possible relations between conceptions of text and conceptions of writing. Furthermore, certain conceptions of text and writing can be considered as a positive or negative interference in the process of teaching/learning a language. In order to reach such goal, three different series of textbooks focused on Portuguese Language learning were selected to be analyzed. This material was used by the Brazilian educational system at various times and its content proves that the writing and rewriting texts play a minor role in the textbooks. Therefore, the analysis points that the activities concerning students writing practices are not very significant. The conclusion of this article is that the development of writing skills requires an interactionist conception of language, according to which the learner is aware about the status of writing not as a product but as a process developed from the social interactions.

**Keywords:** Portuguese Language; Textbooks; Writing.

1 Este trabalho faz parte de um projeto maior desenvolvido pela autora, que analisa diversos livros didáticos de Língua Portuguesa, publicados no Brasil em distintas épocas.

2 Professora Associada do Instituto de Letras e Linguística - ILLEL - da Universidade Federal de Uberlândia - UFU - elismcm@gmail.com



## 1.0 Introdução

As práticas de linguagem são atividades muito valorizadas na sociedade atual, o que é decorrente, em grande parte, da capacidade dessas atividades de revelarem o nível de letramento dos usuários de uma língua. Afinal, quanto mais o indivíduo faz uso de atividades de leitura e de escrita, mais letrado ele é considerado. Essa linha de raciocínio nos faz entender por que a capacidade de ler e de escrever sempre foi tão valorizada pelas mais diferentes sociedades. Parece que o fato de o indivíduo conseguir o que deseja, usando simplesmente seu poder de uso da língua escrita, principalmente, o torna um ser especial, quase divino. Na verdade, essa capacidade, apesar de trazer uma série de benefícios para aquele que sabe como usufruir dela, nada tem a ver com poderes sobrenaturais, o que significa que qualquer indivíduo, independentemente de raça, sexo, credo ou condições socioeconômicas, é capaz de ser bem sucedido quanto ao uso dessas habilidades. Mas, para que isso aconteça, não podemos nos esquecer de que esse indivíduo deve ser devidamente preparado para se inserir em contextos de leitura e de escrita. Talvez, por isso mesmo, vários estudiosos (CARVALHO (2001; 2003; 2005; 2012), CAMPS (2005), SCHNEUWLY e DOLZ (2004)), e também os documentos oficiais direcionados ao ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997/1998; 1999a; 1999b; 2002a; 2002b) têm incentivado a promoção de atividades que visem a fazer com que os alunos inseridos em qualquer nível de escolarização, sejam capazes de ler e de escrever em diferentes contextos e para a satisfação de diferentes propósitos discursivos.

Para que isso seja possível, é preciso considerar uma série de questões relacionadas ao ensino de língua materna, dentre as quais se destaca o devido tratamento às distintas realidades linguísticas: a fala e a escrita. Esse tratamento poderá levar à percepção de que a aprendizagem de uma e de outra também é diferente. A primeira é adquirida, na maioria dos casos, em contexto familiar, ambiente onde a criança está o tempo todo exposta a diferentes usos da língua, uma vez que ninguém costuma excluir uma criança de determinadas situações discursivas por considerá-las mais difíceis ou inacessíveis à faixa etária dessa criança, por exemplo. A fala está, portanto, presente em todas as atividades rotineiras da criança. A segunda, por sua vez, é, normalmente, adquirida em contexto escolar, ambiente em que a criança passa parte de seu dia para aprender uma série de “conteúdos”, dentre os quais se inclui a escrita. É fácil perceber, portanto, que a escrita é uma atividade que ocupa pouquíssimo espaço no dia a dia da criança. Além do pouco contato da criança com a escrita, essa atividade é ensinada a partir de determinados modelos e/ou esquemas, o que, certamente, pode resultar em aprendizagens bem ou mal sucedidas. Para Amor, além da escassez das situações de produção de texto e das imprecisões e ambiguidades que envolvem a sua solicitação, uma dificuldade que surge quando se ensina a escrever em contexto escolar decorre, precisamente, do caráter artificial da escrita. (AMOR, 1993, p.114).

Se estabelecermos uma relação entre o tempo de acesso e o contexto de exposição da criança à escrita, é possível entender por que essa atividade é, muitas vezes, classificada como difícil tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Tradicionalmente, a escola é a responsável por fazer com que a criança não somente aprenda a ler e a escrever, mas, principalmente se insira em diferentes práticas de letramento. Entretanto, se considerarmos que os resultados das crianças e jovens brasileiros, quando submetidos a testes de aferição dos níveis de leitura e de escrita, estão longe do desejável, podemos afirmar que a escola não tem conseguido cumprir bem seu papel em nossa sociedade. Por que isso acontece? Onde se localizam as falhas?

É claro que responder essas questões de forma inequívoca e definitiva não é uma tarefa simples. Conscientes, então, dessa dificuldade, e, entendendo que a escrita pode alavancar a condição social do usuário da língua, pretendemos, neste artigo, apresentar e discutir algumas possíveis relações que podem ser estabelecidas entre concepções de texto e

concepções de escrita. Para além disso, objetivamos, também, mostrar como a adoção de determinadas concepções de texto e de escrita interfere positiva ou negativamente no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Acreditamos que essa discussão é relevante no sentido de que por meio dela é possível perceber que o modo como se concebe a entidade **texto** tem influência direta no modo como se leva o aluno a escrever em sala de aula. Além disso, acreditamos que a escrita é uma atividade que está intrinsecamente associada ao *modus operandi* da sociedade.

Para atingirmos os objetivos propostos, selecionamos e analisamos três distintas coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa publicadas, no Brasil, em diferentes épocas<sup>3</sup>. Essas coleções foram adotadas por escolas públicas, sendo que uma distribuída antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP - ,outra distribuída à época da publicação desse documento e, finalmente, a terceira, que foi distribuída catorze anos após a publicação dos PCNLP. Para a escolha das coleções, usamos como critério o fato de terem sido aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Não perdendo de vista os objetivos estabelecidos, dividimos este texto em duas partes. Na primeira, fazemos algumas considerações a respeito da relação existente entre concepções de texto/concepções de escrita e ensino de Língua Portuguesa. Na segunda, apresentamos e discutimos os resultados alcançados a partir da análise comparativa das coleções de LDLP selecionadas.

Esperamos que o cumprimento dos objetivos propostos contribua para se indicar perspectivas mais favoráveis para o ensino da escrita em contexto escolar.

## **2.0 Concepções de texto/concepções de escrita e ensino de Língua Portuguesa**

A inserção do texto e da escrita no cenário escolar não é recente. No entanto, tanto um quanto a outra nem sempre receberam a devida atenção no contexto em questão. Entendendo, tal qual Geraldí (1997, p.135), “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” e que a escrita é uma das práticas de letramento que precisam ser cultivadas pelo usuário da língua é que cremos ser necessário o reconhecimento e, conseqüentemente, a compreensão dos laços responsáveis pela união desses dois objetos de ensino. Para além disso, é preciso dizer que a partir da valorização do papel do texto no processo de ensino/aprendizagem e da produtiva relação entre a escrita e os estudos linguísticos e psicológicos, defendida por Camps (2005), podemos distinguir algumas concepções de texto, as quais são determinantes do modo como se leva o aluno a produzir textos em sala de aula. A seguir, fazemos algumas considerações acerca dessas concepções.

### **2.1. Concepção tradicional**

Texto e escrita, embora nem sempre associados, sempre foram desenvolvidos no bojo da disciplina denominada Língua Portuguesa (LP)<sup>4</sup>, cujo vasto programa contempla leitura,

3 Coleção 01: FERREIRA, Mauro. **Entre palavras**. 6<sup>a</sup>/7<sup>a</sup>: Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 1995.

Coleção 02: CEREJA, W; COCHAR, T. **Português linguagens**. 6<sup>a</sup>/7<sup>a</sup>: Ensino Fundamental. São Paulo: Atual, 1998.

Coleção 03: OLIVEIRA, T. *et.al.* **Tecendo linguagens**. 6<sup>a</sup>/7<sup>a</sup>: Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2012.

4 A discussão sobre a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil insere-se, é óbvio, no quadro da história do ensino no Brasil, cuja compreensão é fundamental para se chegar às especificidades do ensino de Língua Portuguesa, mas, devido aos objetivos deste estudo e à restrição de espaço, não apresentaremos aqui esse histórico.

produção de textos e análise gramatical. Segundo Neves (1991; 2004), a gramática sempre preencheu o maior espaço de tempo das aulas de LP, o que significa que o texto e as atividades a ele associadas, como a leitura e a escrita, por exemplo, ficaram à margem desse processo de ensino. Como a aprendizagem de regras gramaticais sempre foi destaque no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, as poucas vezes que o texto entrava na sala de aula, ele era apenas um pretexto para se ilustrar, exemplificar determinados padrões considerados “melhores”. O texto, sob essa concepção tradicional, era visto, simplesmente, como um produto, ao qual se chega a partir da adoção das regras da “boa escrita”. Essa concepção textual teve influência direta no modo como se levava o aluno a produzir textos. A escrita, então, era reduzida ao seu caráter material, mecânico, de produção superficial, desvinculada de um discurso real. Desse modo, produzir texto era sinônimo de obediência a um modelo equivocado de compreensão do processo da escrita, que se baseava nos seguintes passos: ser fiel ao tema proposto pelo professor, “inspirar”-se no estilo dos grandes escritores, considerados como aqueles que sabem escrever, registrar as ideias no papel. Essa forma de se perceber o texto cria a falsa ideia de que esse objeto é raso, passível de ser construído e analisado com base em apenas em um nível de análise linguística: o sintático.

## 2.2. Concepção comunicativa

A partir da década de 1960, há um alargamento da concepção de língua/linguagem, o que foi possível graças ao surgimento de correntes linguísticas, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a semiótica, dentre várias outras, como menciona Travaglia (1991). A análise e a consideração de aspectos da linguagem há muito ignorados pelos estudos linguísticos foram decisivas para que o texto começasse a ser concebido como uma entidade multifacetada e a escrita como um processo. Além disso, há que se destacar o fato de essas correntes, principalmente a Linguística Textual, terem valorizado o **contexto**, termo, que devido à sua rica significação, tem sido foco de várias discussões. Segundo Koch e Elias (2006), esse termo, considerado central na Linguística Textual de hoje, ganhou destaque graças à contribuição dos estudos dos pragmaticistas, que chamaram a atenção para a necessidade de se considerar a situação comunicativa para a atribuição de sentido a elementos textuais como os dêiticos e as expressões indiciais, por exemplo. Para essas autoras, contexto é uma noção muito ampla, que engloba tanto o co-texto, as situações mediata e imediata quanto o contexto cognitivo dos interlocutores envolvidos no jogo discursivo.

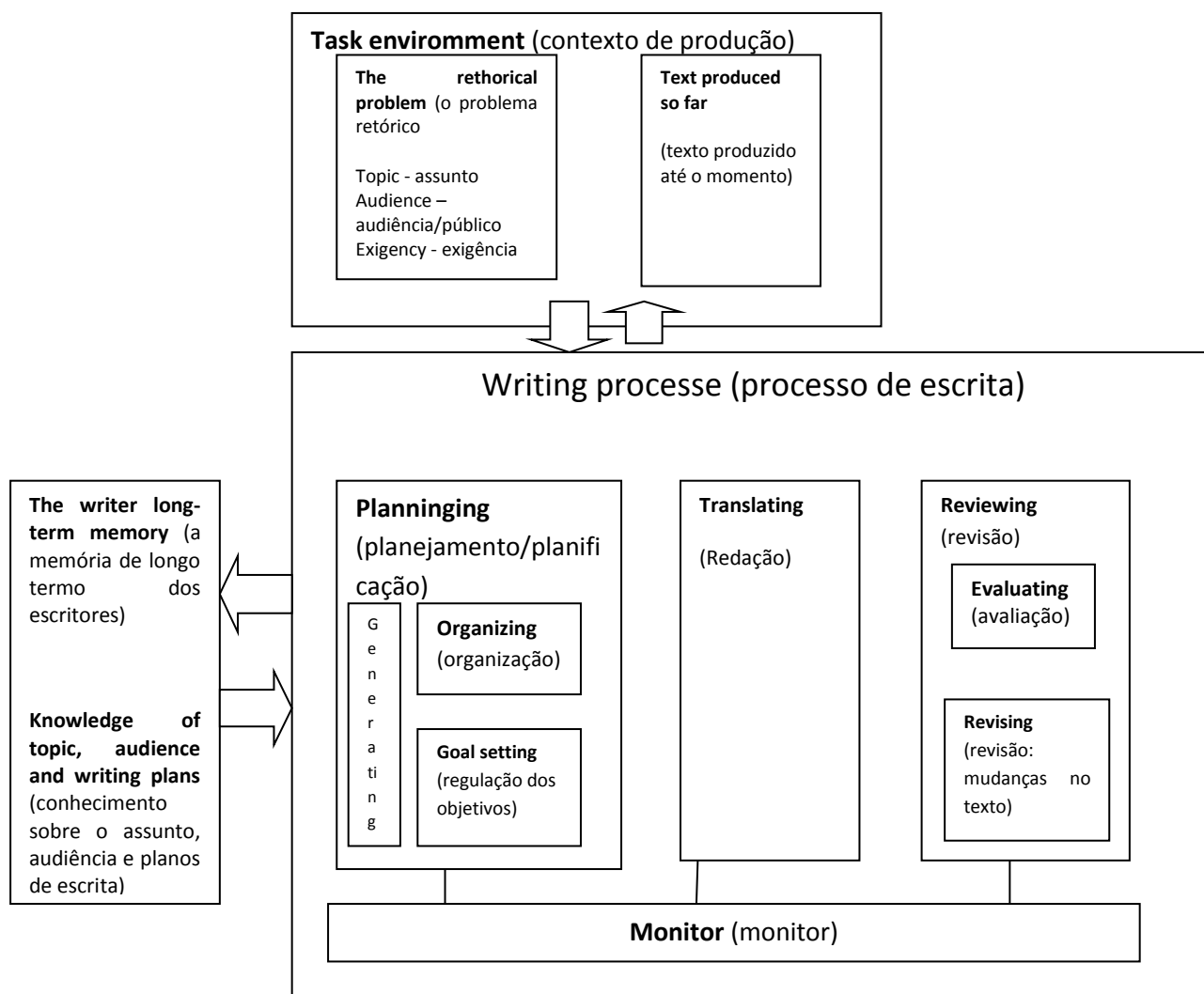
Seguindo a mesma linha de raciocínio de van Dijk (1997), Koch e Elias (2006) relacionam o contexto às propriedades da situação social que são relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas.

Consciente da complexidade inerente ao termo **contexto**, Camps (2005) afirma que existem, pelo menos, três visões a partir das quais esse termo pode ser considerado, quais sejam: i) contexto como situação; ii) contexto como comunidade discursiva e iii) contexto como esfera de atividade humana. Para a autora, a primeira concepção de contexto corresponde à situação real, objetiva, que envolve a situação discursiva. A segunda diz respeito ao contexto social, em que são definidos os papéis dos agentes envolvidos na situação discursiva, e, a terceira, por sua vez, corresponde ao entendimento do texto como “instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural” (CAMPS, 2005, p.17). O reconhecimento da relevância do contexto contribuiu para que o texto e a escrita passassem por transformações que foram cruciais para as concepções tanto de um quanto de outro que temos hoje.

### 2.3. Concepção cognitivista

A partir de 1970, com o surgimento e a difusão das teorias de base cognitivista, o texto e o modo como se leva o aluno a escrever passam por novas mudanças. É nessa época que surgem estudos que objetivam descrever o intrincado processamento cognitivo, que resulta na produção textual escrita. O modelo proposto por Flower e Hayes (1981), amplamente difundido e adotado por autores e professores de diferentes países, representa essa perspectiva teórica. O modo como esses autores concebem o percurso da escrita e a proposição de uma “fórmula” para ela contribuíram para que fossem dadas respostas a antigas questões propostas por aqueles que lidam com essa área de conhecimento. Reproduzimos, a seguir, o esquema formulado por Flower e Hayes:

Figura 01: Modelo criado por Flower e Hayes (1981) para representar o processo de escrita.



(FLOWER e HAYES, 1981, p. 370 (tradução nossa))

Objetivando representar todo o caminho percorrido desde o momento em que se decide produzir um texto até o momento em que se tem o resultado dessa intenção no papel ou na tela do computador, os autores descrevem as etapas pelas quais passa o produtor textual, denominadas de: **planejamento**, **redação** e **revisão**. Segundo Carvalho,

Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do gênero, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente. A geração e organização do conteúdo estão extremamente dependentes da familiaridade do tema. As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever. (CARVALHO, 2001, p. 74).

O planeamento é, como deixa perceber o autor acima mencionado, um estágio altamente relevante para o processo de construção textual, uma vez que esse é o momento do produtor do texto com ele mesmo, ou seja, é o momento em que o produtor tem de “visualizar” todos os conhecimentos armazenados na memória sobre o assunto a ser tratado. Em seguida, ele deve saber separar os conhecimentos que são daqueles que não são relevantes para a discussão pretendida, tarefa que exige que o produtor considere o contexto de produção do texto e, portanto, todas as variáveis envolvidas nesse processo, como os papéis dos interlocutores envolvidos na situação discursiva, por exemplo. Afinal, a escrita é uma atividade social e cultural, realizada no âmbito de uma comunidade que, além de falarem a mesma língua, tem uma série de interesses em comum, como afirma Camps (2005).

O adequado planeamento dará origem ao esquema a ser seguido para a escrita em si, ou seja, para a produção do texto. É nesse sentido que se reafirma o valor desse estágio para o processo de produção textual, o que significa que o professor deve estar devidamente preparado para ajudar o aluno a organizar suas ideias, para, em seguida, produzir, de fato, o texto.

A percepção da escrita como um processo constituído de fases, dentre as quais está o planeamento, contribuiu para que se percebesse que a produção textual requer a consideração de uma série de conhecimentos ou “saberes acumulados”, que armazenamos de maneiras diferentes em nossa memória e com os quais lidamos também de maneira distinta (KOCH, 2006).

A redação (textualização) é o momento que se segue ao planeamento. Por se caracterizar como a fase mais concreta do processo de escrita, uma vez que é quando o aluno coloca no papel ou na tela do computador o conteúdo acerca do que deseja ou “tem de” de tratar, a redação (textualização) costuma ser mais valorizada do que as outras duas fases do processo de escrita. É como se a escrita não fosse constituída de etapas, o que dá ao agente responsável por essa atividade ou ao professor, na grande maioria os casos, o direito de se preocupar somente com ela.

A terceira e última fase da escrita é a revisão, momento também crucial para o processo, pois é quando o aluno tem a oportunidade de olhar atenta e criticamente para o que produziu. É claro que a participação do professor é fundamental em cada uma das fases desse processo, no entanto há que se destacar a necessidade de intervenção do professor no momento da revisão, uma vez que é muito comum que o aluno não perceba os problemas de seu texto.

A prática de retorno ao texto é fundamental para a superação dos problemas que aparecem na produção textual. Apesar disso, o que se tem observado é que a revisão, que leva à reescrita, não é uma prática comum nas aulas de produção textual, e muito menos tem sido entendida como um processo.

Nas raras vezes que a reescrita é solicitada pelo professor, sua finalidade não é devidamente esclarecida. O professor corrige os problemas superficiais do texto, aponta o que está errado, na grande maioria, erros ortográficos e de concordância, e oferece algumas opções de correção ao aluno, que, cansado de ter que voltar ao texto que já escreveu, sem saber o porquê, “conserta” o texto, utilizando as opções dadas pelo professor.

Embora os estágios, previstos pelo modelo cognitivista de Flower e Hayes (1981), sejam sucessivos, o modelo é recursivo, o que garante a interassociação dos estágios, como afirma Rojo (2003). Além da interdependência das fases que compõem esse modelo, é preciso mencionar que cada uma delas cumpre um papel específico para que o resultado final do processo seja satisfatório. Isso significa que o agente incentivador da produção textual, que, normalmente, é o professor de Língua Portuguesa, deve valorizar cada um desses estágios e não ignorar um ou outro como é muito comum em sala de aula. Segundo Carvalho (2001), o tempo dedicado ao planejamento, quando há, é muito reduzido. O mesmo acontece com a revisão, que, quando é feita, o é de modo muito superficial, o que se comprova pelas poucas alterações que, normalmente, o aluno faz em seu texto, se comparados rascunho e texto final.

Cada uma dessas etapas, que obedece a uma ordem cronológica, desempenha papel crucial para o resultado do processo da escrita, ou seja, para o texto em si. Por isso, uma etapa não deve ser mais/menos valorizada do que a outra. No entanto, a escola, ambiente que, de acordo com nossas tradições de ensino, é o órgão encarregado tanto de introduzir o aluno à escrita quanto de prepará-lo para a produção de todo e qualquer gênero de discurso ao qual possa ter acesso nas diversas esferas sociais em que circula, não reconhece, tampouco valoriza essas fases. Vários estudos, desenvolvidos em diferentes contextos, têm mostrado que os professores, de modo geral, centram todas as suas atenções na redação em si, ou seja, na segunda das três etapas, o que significa que os alunos são levados a concluir que para se produzir um texto, basta escrever qualquer “coisa” em um papel sobre o tema solicitado. É como afirma Carvalho (2001): “É ao nível da redação que se centra quase toda a actividade do aluno, pois logo que ele termina, a tarefa é, normalmente, dada por concluída.” (CARVALHO, 2001, p. 89).

O modelo de Flower e Hayes (1981), portanto, representa bem a proposta cognitivista, teoria que se preocupa em explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente. A constatação de que os aspectos cognitivos dos interlocutores engajados num determinado jogo discursivo são muito valiosos para o processo de construção/recepção textual foi decisiva para que o texto passasse a ser considerado como “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal [...], que cumpre uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (COSTA VAL, 1999, p. 03).

Objetivando responder a questões suscitadas a partir da proposição do modelo de Flower e Hayes (1981), vários estudiosos, interessados no processo de produção textual, empenharam-se em tratar, principalmente, dos fatores sociais e interativos da escrita. Ganham ênfase, então, as teorias que valorizam a função sociointerativa da linguagem. Nesse contexto, o modelo descrito por Flower e Hayes (1981) foi revisto por Hayes (1996), que tratou com maior ênfase os fatores sociais e motivacionais inseridos no processo de produção de textos.

#### **2.4. Concepção interacionista**

Em decorrência dessa percepção, os professores de Língua Portuguesa, principalmente, passam a levar o aluno a perceber que a inserção no mundo da escrita fará com que ele exercite sua cidadania de forma mais dinâmica e competente, o que poderá mudar suas condições de vida (escolar/acadêmica, profissional, social). O texto, por sua vez, passa a ser entendido como

manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1997, p. 22).

Essa concepção de texto insere-se no bojo do interacionismo sociodiscursivo, perspectiva teórica, ancorada nos pressupostos de Vygotsky, que ganhou grande projeção a partir da década de 1990. Estudos de Schneuwly e Dolz (2004), Bakhtin (1953/1979), Bronckart (1999; 2003), por exemplo, que compreendem a linguagem humana como uma atividade de produção, foram cruciais para o avanço dessa perspectiva.

Sob a perspectiva interativa, a linguagem é dialógica, os sujeitos são atores/construtores sociais e o texto é o próprio lugar da interação (KOCH, 2006). Essa concepção de linguagem e de texto, associada à defesa do trabalho com os múltiplos gêneros discursivos<sup>5</sup>, foi decisiva para o surgimento de nova concepção de escrita, que passa a ser adotado pela Linguística Textual em suas abordagens mais recentes.

Trabalhar de acordo com essa última perspectiva significa levar em conta a heterogeneidade das práticas sociais de uso da linguagem. Nesse sentido, há que se falar em ensino da escrita por meio dos gêneros discursivos, uma vez que o tratamento adequado dessas entidades pode fazer com que o aluno corresponda bem às exigências do mundo contemporâneo, dentre as quais está a inserção das múltiplas atividades de leitura e de escrita.

Grande número de estudiosos que vêm tratando da relação gêneros/ensino de língua materna (SCHNEUWLY e DOLZ (2004), DIONÍSIO *et al* (2002), BRONCKART (2003), MARCUSCHI (2007; 2008), ROJO (2005), MEURER *et al* (2005)) nos leva a hipotetizar que o tratamento dessa relação pode ser responsável pela solução de muitos dos problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no nosso caso. Mas, em se tratando de uma perspectiva didática, há que se ter um cuidado especial com a concepção de gênero a ser adotada, uma vez que essa concepção é que norteará todo o trabalho voltado para o ensino de Língua Portuguesa, desde a produção/avaliação de materiais didáticos até a formação dos professores, agentes de letramento, que devem estar preparados para atender às necessidades dos exigentes usuários da língua.

Segundo Rojo (2003), um olhar mais atento em direção às teorias de produção textual revela a

incompatibilidade entre alguns dos pressupostos básicos envolvidos nas duas perspectivas (sócio-histórica e cognitiva) e a decorrente necessidade de releitura e articulação destes pressupostos, ou então, de busca de novas descrições de funcionamento da linguagem em geral e de produção de textos, em particular. (ROJO, 2003, p. 04).

De acordo com esse raciocínio, a autora analisa comparativamente alguns aspectos do modelo de Flower e Hayes (1981), anteriormente apresentado, e as operações de linguagem, que, segundo Schneuwly (1998), estão envolvidas na produção de textos escritos. A partir dessa análise, Rojo (2003) conclui que o primeiro, na medida em que não contribui para as práticas didáticas, é ineficaz, ao passo que a proposta de Schneuwly apresenta-se mais pertinente e adequada ao ambiente escolar, posto que se centra nas propriedades da linguagem e nas operações que ela exige para a produção de textos, favorecendo a transposição didática.

Fica claro, então, que o intenso debate sobre a escrita, desencadeado nas últimas décadas, provocou uma reflexão sobre os elementos envolvidos nesse processo. É preciso lembrar, finalmente, que os diferentes pontos de vista a respeito do primeiro e da segunda não são excludentes, podendo, portanto, num momento ou noutro, serem vistos como complementares. É como afirma Camps (2005):

5 Rojo (2005, p. 185), ao estudar os trabalhos realizados no Brasil sobre gênero discursivo e gênero textual, percebeu que, embora as duas vertentes tenham a noção de gênero concebida a partir da noção bakhtiniana do termo, são metateoricamente distintas. “A teoria do gênero do discurso centra-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos e a teoria dos gêneros de texto, na descrição da materialidade textual”. Considerando essa distinção é que optamos pela adoção da expressão **gêneros discursivos**.

Os estudos que foram fundamentando estas perspectivas podem, por vezes, apresentar-se como abordagens contrapostas. Porém, se nos situamos na sala de aula, na complexidade que nela está presente, percebemos claramente a necessidade destes pontos de vista serem complementares. (CAMPS, 2005, p. 24).

Considerando as concepções de texto/ escrita, minimamente discutidas, apresentamos a seguir alguns resultados obtidos a partir da observação e análise das coleções de LD selecionadas.

### 3.0 Resultados e discussão

Ao analisarmos as três coleções selecionadas, percebemos que há algumas semelhanças entre elas, mas o que nos chama a atenção são, mesmo, as diferenças, que evidenciam as mudanças ocorridas nos LDLP publicados antes e após a distribuição dos PCNLP.

Figura 02: apresentação das coleções selecionadas para análise.



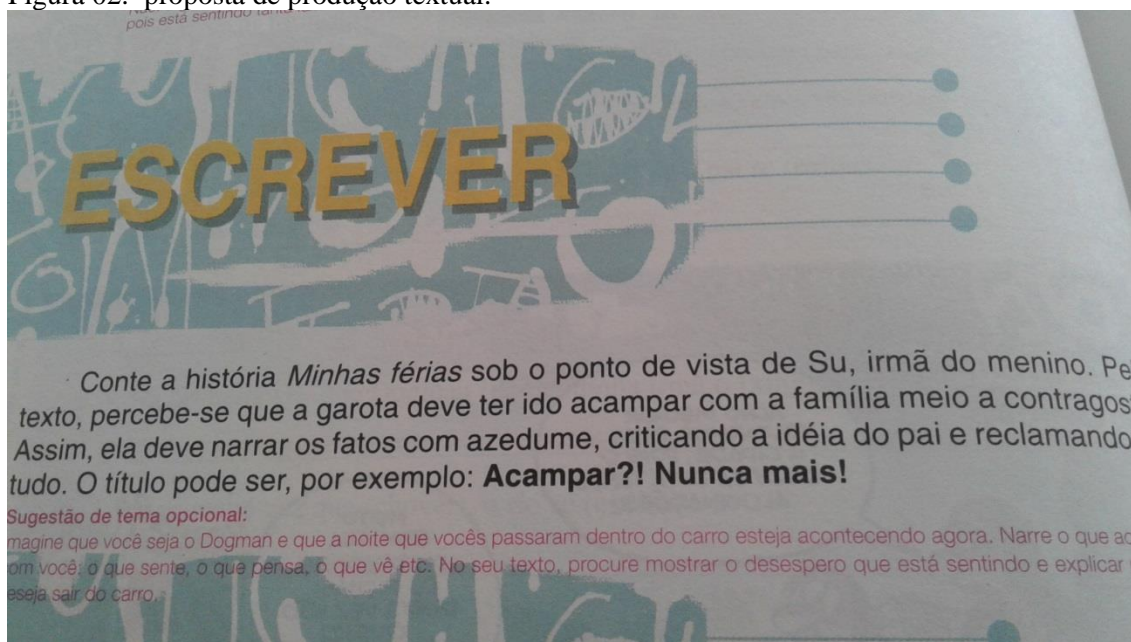
Fonte: elaborada pela autora

A coleção 01 (1995) é composta por 12 unidades, estruturadas com base nas seguintes subunidades: **ouvir e falar, ler, debater, escrever, gramática, aprender mais**. A parte referente à produção de textos, intitulada **escrever**, além de ocupar pouco espaço na unidade, é pouco atrativa, o que leva o aluno a não se interessar pela escrita.

Como era esperado, mas se levando em conta a época da publicação desta coleção, a proposta de produção textual, em cada uma das unidades, objetiva que o aluno faça uma redação a partir de uma situação possibilitada pelo texto que encabeça a unidade. O direcionamento é sucinto e pouco esclarecedor, o que dificulta a tarefa do aluno. É como se o autor partisse do pressuposto de que o aluno já sabe – e muito bem – o que deve ser feito, ou seja, ele já é um excelente produtor de textos, bastando, portanto, que lhe seja sugerido um tema, para que a produção escrita seja desenvolvida. Além das orientações não serem fornecidas ao aluno, espera-se, na maioria das vezes, que o texto dele se encaixe na seguinte tipologia: narração, descrição e dissertação.

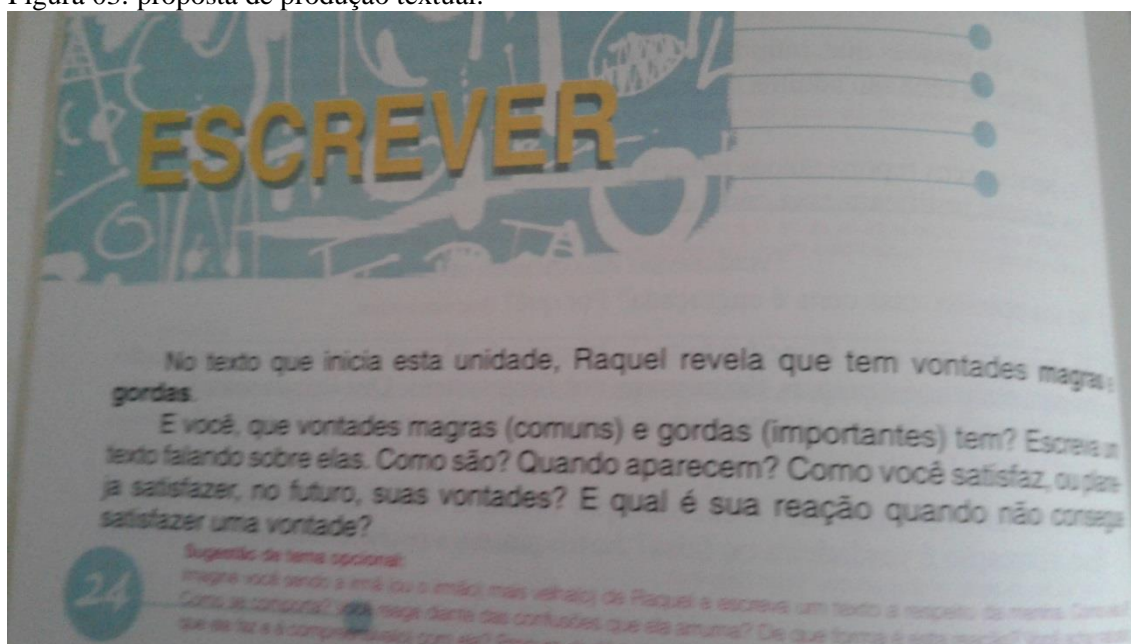


Figura 02: proposta de produção textual.



Fonte: FERREIRA, M. **Entre palavras**. 6ª. Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 1995, p. 92

Figura 03: proposta de produção textual.



Fonte: FERREIRA, M. **Entre palavras**. 6ª. Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 1995, p. 24.

As figuras 02 e 03 nos deixam perceber a clara adesão desta coleção à concepção tradicional de texto e de escrita. A grande maioria das atividades propostas pela coleção gira em torno de aspectos gramaticais da língua. O aluno é levado a produzir textos com base em direcionamentos, como: “escreva uma história”; “escreva um texto, seguindo o roteiro”; “invente um ser fantástico”; “narre uma história”, “descreva os personagens”.

A coleção 02 (1998), por sua vez, apresenta 04 unidades, cada uma com 03 capítulos. Cada um desses capítulos é dividido com base nas seguintes atividades: **estudo do texto** (compreensão e interpretação, a linguagem do texto, leitura expressiva do texto, trocando ideias, ler é emoção); **produção de texto** (proposta de produção de um gênero/tipo), a **língua em foco, divirta-se**.

Diferentemente do que se verifica na coleção 01, nesta coleção os autores dedicam espaço significativo à produção textual. É possível perceber que eles se preocupam com o caminho que levará o aluno à escrita. Assim, para que isso seja possível, os autores fornecem muitas explicações sobre o modo como o texto deve ser produzido. Para além disso, eles propõem uma série de atividades relacionadas ao texto, para, finalmente, solicitar a produção, que, é óbvio, se relaciona a um ou outro aspecto do tema discutido.

Figura 04: proposta de produção textual.

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

**O TEXTO JORNALÍSTICO: A NOTÍCIA**

Professor: No Manual há sugestões de estratégias para trabalhar com jornal.

**ACONTECE**

“Sabe da última?”, “E aí, já soube o que aconteceu com ele?”, “Ei! Vem cá! Você viu o noticiário ontem?”, “Então, turma, o que aconteceu foi que...”

Frases como essas atraem a atenção de seus ouvintes e quase sempre introduzem uma notícia. Por quê? Porque todos gostam de novidades, querem saber o que está acontecendo no mundo, também o que está acontecendo entre os familiares e os amigos, na escola, no trabalho e na cidade.

E é a esse interesse por novidades que se deve a existência dos jornais. Os editores dos jornais contam com uma equipe de jornalistas que saem à caça de notícias de interesse geral, relacionadas ao dia-a-dia, à política nacional e internacional, à economia, à cultura, ao esporte, ao lazer.

49

A estrutura da notícia:

- **lead**: é um resumo de poucas linhas, que deve conter as informações mais importantes do tempo, atrair o leitor para o assunto que está sendo noticiado. Precisa conter o **o que, quem, quando, onde, como e por que**. Normalmente é o primeiro parágrafo da notícia.
- **corpo**: é a parte que amplia o **lead**, acrescentando novas informações. Na notícia, o **lead** é o primeiro parágrafo e o **corpo** é formado pelos parágrafos seguintes.


A linguagem: Uma notícia deve ser impessoal, isto é, deve ser sempre escrita sem dar opinião. A linguagem deve ser objetiva. Observe, na notícia em estudo, que os verbos e pronomes estão na 3ª pessoa do singular. A linguagem é direta, concisa, resumindo-se ao essencial, sem dar opinião do jornalista, e a linguagem é direta, concisa, resumindo-se ao essencial.

O título: Cada notícia tem um **título**, que é o anúncio do assunto que será tratado. O título deve ser curto, claro e objetivo. Cada notícia tem um **título**, que é o anúncio do assunto que será tratado. O título deve ser curto, claro e objetivo. Cada notícia tem um **título**, que é o anúncio do assunto que será tratado. O título deve ser curto, claro e objetivo.

*Agora é a sua vez*

Você faz parte da equipe de redação do jornal de sua escola. O colega que faz as reportagens fotográficas já lhe forneceu a fotografia que deve acompanhar uma notícia, e o redator-chefe já sugeriu o título de trabalho. Você, como jornalista, quer mostrar o que “dá conta” dos desafios propostos. Então, vamos lá:

Considerando o que você aprendeu neste capítulo, crie uma notícia a partir da fotografia ao lado. Primeiramente, invente o **o que, quem, onde, quando, como e por que**. Depois crie o **lead**, não se esquecendo de que ele é o que vai despertar o interesse de seu leitor; portanto, faça-o se não ficar bom. Faça o **corpo** da notícia, acrescentando novos dados. Atenção à linguagem: ao escrever, considere o público que você deseja atingir com seu texto, isto é, todos os alunos de sua escola, e lembre que a linguagem jornalística é direta, concisa, resumindo-se ao essencial.



Fonte: CEREJA, W; COCHAR, T. **Português linguagem**. 6ª. Ensino Fundamental. São Paulo: Atual, 1998, pp. 49,52.



Chamou-nos a atenção, entretanto, o fato de esta coleção apresentar uma mistura de perspectivas: tipologia /gêneros discursivos. Essa falha se justifica se considerarmos que os PCNLP, à época da distribuição desta coleção, acabavam de ser lançados para todo o país, o que significa que a compreensão sobre a noção de gênero, principalmente, ainda não era muito clara. Não podemos deixar de dizer, entretanto, que essa oscilação teórico-metodológica contribuiu para que professores e alunos criem falsas realidades a partir desses dois universos e para que o leitor não perceba como os autores concebem o trabalho com a escrita na sala de aula.

Os gêneros/tipos trabalhados ao longo da coleção são os seguintes: bilhete; convite; cartão/cartão postal; a carta particular; o que é narrar; o que é descrever; o diálogo; as HQs; narrando e descrevendo; narração; opiniões.

Finalmente, a coleção 03 (2012), publicada 14 anos após a distribuição dos PCNLP, é composta de 04 unidades, divididas em 02 grandes capítulos, que, por sua vez, estão subdivididos da seguinte maneira: **pra começo de conversa, prática de leitura (1,2,3); reflexão sobre o uso da língua, produção de texto, projetos em ação; leia mais.**

Percebemos que os autores têm grande preocupação com o texto, pois praticamente todas as atividades propostas ao longo do LD giram em torno de diferentes textos que são apresentados ao aluno. No que diz respeito à produção textual, especificamente, fica claro que os autores obedecem, explicitamente, ao modelo proposto por Flower e Rayes (1981). As estratégias que objetivam levar o aluno a produzir textos são inspiradas nesse modelo: planeje seu texto; orientações para a produção do texto; avaliação e reescrita.

Figura 05: proposta de produção textual

**Produção de texto**

Escolha um dos causos contados em sua sala de aula para registrá-lo por escrito. Depois desse registro, a oralização dos novos textos pode ser realizada em uma roda de leitura.

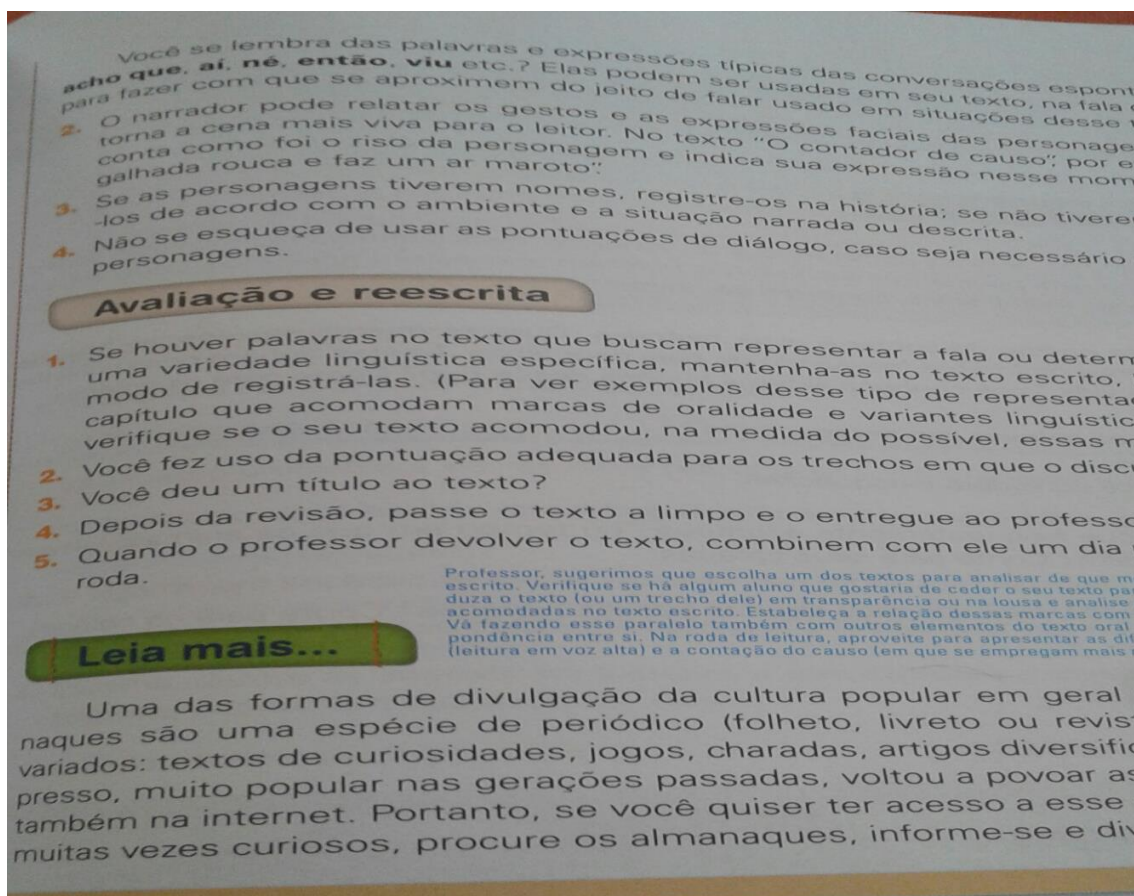
**Planeje seu texto**

Copie no caderno os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de produzir o texto.

Para escrever o causo	
1. Qual é o público leitor do texto?	Colegas da sala e de outras turmas.
2. Que linguagem vou empregar?	Linguagem informal com marcas de oralidade.
3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?	Organização em parágrafos; estrutura de discurso direto para os diálogos (eles apareçam no texto).
4. Onde o texto vai circular?	Em uma roda de leitura.

**Orientações para a produção**

1. Como, provavelmente, ela será um causo popular, terá muitas palavras e expressões na língua oral. Assim como ocorre no texto "O contador de causo", é possível representar escrito algumas palavras e expressões usadas pelas personagens ou pelos próprios autores.



Fonte: OLIVEIRA, T. *et.al.* **Tecendo linguagens**. 6ª. Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2012.

#### 4.0 Considerações Finais

O trabalho com a escrita na sala de aula exige que tanto o professor quanto o aluno tenham uma série de distintos conhecimentos, que, obviamente, não se reduzem ao domínio de normas e regras meramente linguístico-gramaticais. Essa atividade não é, portanto, um produto, mas um processo, uma prática social que, por estar inserida num determinada sociedade, contribui para o exercício da cidadania.

Tendo em conta a complexidade do universo da escrita, neste trabalho apresentamos e discutimos a relação existente entre concepções de texto/escrita e ensino de Língua Portuguesa. Para isso, selecionamos e analisamos três distintas coleções de LDLP adotados por escolas públicas brasileiras.

A observação e a análise das coleções selecionadas mostram que, embora a escrita venha conquistando maior espaço nesse tipo de material didático, os LDLP continuam a valorizar muito as atividades gramaticais, deixando pouco espaço para a produção textual. No que diz respeito à escrita, especificamente, constatamos que a etapa responsável pela redação do texto em si (conforme modelo proposto por Flower e Hayes (1981)) é muito mais valorizada que as demais etapas do processo. Esse resultado comprova que a etapa da reescrita, por exemplo, extremamente relevante no processo da escrita, ou não é contemplada por esse material didático ou ocupa espaço mínimo em todo o contexto destinado à produção escrita dos alunos.

Entendemos que o desenvolvimento da habilidade da escrita exige que o aluno seja levado a perceber que a linguagem não é um produto que se apresenta pronto, mas um processo dialógico e que todas as ações de linguagem são desenvolvidas a partir das interações sociais. Entendemos, ainda, que a produção textual é uma atividade especial, a partir da qual todo o

processo de ensino/aprendizagem é construído e que, para que essa atividade seja produtiva e se concretize como o espaço ideal para a pluralidade discursiva na sala de aula, é necessário que o professor saiba conduzir as aulas de modo que neste momento, o aluno tenha, de fato, sobre o que falar; saiba como proceder linguisticamente e tenha um interlocutor com o qual possa dividir suas intenções discursivas. Entendemos, finalmente, que o desenvolvimento da habilidade da escrita do aluno exige a adoção de uma concepção interacionista (não verificada nas coleções analisadas) de linguagem, a partir da qual o aluno possa ser levado a perceber que a escrita não é um produto, mas um processo desenvolvido a partir das interações sociais.

## 5.0 Referências

- AMOR, E. **Didática do português: fundamentos e metodologia**. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CAMPS, A. “Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita”. In: CARVALHO, J. A. B. *et al* (Orgs.). **A escrita na escola, hoje: problemas e desafios**. Universidade do Minho: Braga, 2005, pp: 11-26.
- CARVALHO, J. A. B. O ensino da escrita. In: SEQUEIRA, F; CARVALHO, J.A.B.; GOMES, A. (Orgs.). **Ensinar a escrever: teoria e prática**. Universidade do Minho: Braga, 2001, pp: 73-92.
- CARVALHO, J. A. B. **Escrita: percursos de investigação**. Braga – PT: Universidade do Minho. 2003.
- \_\_\_\_\_; BARBEIRO, L. F; SILVA, A. C.; PIMENTA, J. (Orgs.). **A escrita na escola, hoje: problemas e desafios**. Braga – PT: Universidade do Minho, 2005.
- \_\_\_\_\_; BARBEIRO, L. F; PEREIRA, L.A.; SILVA, A.C. (Orgs.). **Aula de língua: interação e reflexão**. Braga/Leiria-PT: Universidade do Minho, 2012.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CEREJA, W; COCHAR, T. **Português linguagens**. 6<sup>a</sup>/7<sup>a</sup>: Ensino Fundamental. São Paulo: Atual, 1998.
- DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. E BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FERREIRA, M. **Entre palavras**. 6<sup>a</sup>/7<sup>a</sup>: Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 1995.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, USA, v. 32, n. 4. p. 365-387, dez. 1981
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HAYES, J. R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Ransdell, S. *et al*. (Eds). **The science of writing: theories, methods, individual differences and applications** (pp. 1-27). Mahwah (NJ, EUA): Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al . (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEURER, J .L., BONINI, A, MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- OLIVEIRA, T. *et.al.* **Tecendo linguagens**. 6ª/7ª: Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2012.
- ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, G. COSTA VAL, M.G. (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: CEALE/ Autlência, 2003, pp. 185-205.
- \_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. *et al* . (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro), 2004.
- TRAVAGLIA, L. C. Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil. São Paulo- Campinas, **tese de doutorado**, 1991.
- Van DIJK, T. A. **La ciência del texto**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.

## CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE INFOGRÁFICOS DIGITAIS: AS HIPERMÍDIAS E AS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Elizabeth Mota Nazareth de Almeida (UEFS)\*

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Lima Portela (UEFS)\*\*

**Resumo:** Com advento da internet, o multiculturalismo e a linguagem hipermediática passaram a fazer parte das práticas de leitura/escrita contemporâneas. O que desafia nossas práticas escolares, uma vez que esta não prestigia a multiculturalidade do universo virtual com ações que poderiam estar naturalmente inserida no contexto escolar. Diante desta problemática, apresentaremos proposta de intervenção desenvolvida para o Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a ser aplicada em escola estadual do município de Feira de Santana, Bahia, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, visando integrar as ações colaborativas virtuais ao ambiente da sala de aula, através do suporte de plataforma online, Portal Cibernautas, criada pela professora-pesquisadora, onde será realizada leitura/escrita de gêneros digitais, com temas do multiculturalismo, como mote para construção de infográficos digitais que valorizem diversidade cultural. A pesquisa-intervenção terá abordagem metodológica qualitativa, cunho etnográfico, natureza aplicada e procedimento técnico colaborativo virtual. Quadro teórico de base: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), sequências didáticas; Rojo (2012), multiletramentos; Street (2007), Kleiman (1995), Soares (2009), letramento(s); Hall (2002), Semprini (1999), Moreira e Candau (2013), cultura e multiculturalismo; Lévy (1999); Xavier (2007; 2011), Tapscott (2010), Coscarelli (2009; 2016), Chartier (1999), Santaella (2004), ciberespaço, hiper mídias e leitura virtual; Marcuschi (2005), gêneros textuais; Koch e Elias (2010), intertextualidade. Como resultado, esperamos atender às novas necessidades de leitura/escrita do aprendiz enquanto sujeitos protagonistas em uma sociedade tecnológica digital através de práticas de multiletramentos, além de contribuir proporcionar reflexões acerca da função da língua e da concepção de ensino-aprendizagem na escola atual.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Novas tecnologias; Cibercultura; Hipertexto; Hiper mídias.

**Abstract:** The advent of the internet has provided that multiculturalism and the hipermediática language to do the practices of reading and writing. What challenges our school practices, since this does not meet the multiculturalism of virtual universe with actions that could be naturally entered in the school context. On this issue, we will present a proposal of intervention developed for the PROFLETRAS/UEFS, to be applied in State school in the city of Feira de Santana, Bahia, with eighth-grade students of the elementary school, aiming to integrate the virtual collaborative environment of classroom, through support for online platform, Portal Cibernautas, created by Professor researcher, where will be held of digital reading and writing, with themes of multiculturalism, as goal for construction of digital who value cultural diversity infographics. Research-intervention will have qualitative methodological approach, ethnographic nature, applied nature and collaborative virtual technical procedure. Theoretical framework: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), didactic sequences; Rojo (2012), multiliteracies; Street (2007), Kleiman (1995), Soares (2009),

---

\* Elizabeth ALMEIDA. Aluna do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da Escola Básica da rede pública estadual de ensino.

\*\* Dra. Girlene PORTELA. Professora Plena da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). falecom@girleneportela.com.br



literacies; Hall (2002), Semprini (1999), Moreira e Candau (2013), culture and multiculturalism; Lévy (1999); Xavier (2007; 2011), Tapscott (2010), Coscarelli (2009; 2016), Chartier (1999), Santaella (2004) cyberspace, hypertextuality and virtual reading; Marcuschi (2005), text genres; Koch and Elias (2010), intertextuality. As a result, we expect to meet the new needs of reading and writing as protagonists in a technological society through digital multiliteracies practices, in addition to contributing to provide reflections on the language function and the design of teaching-learning in current school.

**Keywords:** Multiliteracies; New technologies; Cyberculture; Hypertext; Hipermedias.

## 1 Introdução

As tecnologias digitais fazem parte das práticas contemporâneas. Essa afirmação é facilmente constatada ao identificarmos seus reflexos, sobretudo nas práticas sociais. As informações podem ser compartilhadas à velocidade de um "click", o que faz com que as pessoas estejam cada vez mais conectadas, utilizando-se das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação<sup>1</sup>, para realizamos interações sociais.

Além disso, cotidianamente entramos em contato com múltiplas culturas, a partir dos mais diversos dispositivos digitais com acesso à internet e, nessa atividade, nos deparamos com a linguagem através de suas multiformas e multissemioses, nas quais a leitura e a escrita geralmente não apresentam formas convencionais e lineares, estão repletas de signos, sons, ícones, imagens e estão organizados como hipertextos digitais.

Apesar dos sistemas de buscas com filtros inteligentes estarem cooperando na organização de toda essa informação, tornando o acesso ao conhecimento ainda mais rápido e preciso, ainda assim, não é o navio<sup>2</sup>, nem o mar (o próprio ciberespaço) que possuem o "leme" que define as direções a serem seguidas, nem opina na condução dos possíveis caminhos para essa navegação, e sim, aquele que navega.

Desta forma, ao lançarmos o olhar para a escola contemporânea, percebemos que ainda se faz necessário uma maior atenção às questões relacionadas à forma como o estudante, nativo digital, ao qual chamaremos neste artigo de "cibernautas", lida com o oceano hipermediático, diverso e multicultural, e, principalmente, de que forma ele conduz essas informações para a construção da sua identidade, conhecimento e uso da língua, valorizando seus elementos culturais, em direção às suas reais necessidades enquanto agente transformador, desenvolvendo habilidades e competências fundamentais para a sua emancipação.

E é diante das novas exigências e aspectos apresentados na sociedade do século XXI, que nos questionamos sobre como aliar as tecnologias digitais de informação e comunicação ao ensino-aprendizagem, tencionando estabelecer uma reflexão acerca dos usos da língua portuguesa, de forma a buscar atender as reais necessidades de leitura e escrita dos aprendizes, valorizando assim o multiculturalismo. Nesse contexto, podemos indagar ainda até que ponto as ações didático-pedagógicas estão contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, direcionadas a atender necessidades relacionadas à leitura e escrita dos aprendizes contemporâneos?

Buscando contribuir com as discussões a respeito desses questionamentos, o presente artigo visa, dentre outros objetivos, apresentar uma proposta didática, adaptada do modelo de

---

<sup>1</sup> Neste artigo, escolhemos utilizar o termo TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) em vez de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), pelo fato de nos referirmos às tecnologias digitais, tendo o computador como principal instrumento (AFONSO, 2002).

<sup>2</sup> Dispositivos digitais que usamos para acessar a internet.

sequências didáticas (SD) apresentada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), com vistas a integrar à sala de aula convencional, as TDICs, a partir de uma plataforma online, nas quais podem ser desenvolvidas ações de ensino-aprendizagem relacionadas à leitura/escrita hipermediática sobre o multiculturalismo e a cultura juvenil contemporânea como mote para construção colaborativa de infográficos digitais.

A proposta didática foi pensada para ser aplicada em uma escola da rede estadual do município de Feira de Santana, Bahia, com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, buscando com isso, a ampliação da competência leitora e escritora do aprendiz, além de trazer contribuição à discussão acerca da inserção das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, ao processo de ensino-aprendizagem escolar, visando refletir acerca da função da língua com vistas ao empoderamento e protagonismo dos estudantes do século XXI; e da concepção de ensino-aprendizagem na escola atual.

A pesquisa-intervenção terá uma abordagem metodológica qualitativa de cunho etnográfico, de natureza aplicada e procedimento técnico colaborativo virtual, através da proposta didática para plataforma online integrado à sala de aula convencional, com o objetivo de desenvolver ações didáticas sequenciais, buscando práticas de multiletramentos no Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento destas ações, contaremos ainda, com um aporte teórico multidisciplinar principal, à luz da proposta da pedagogia dos multiletramentos apresentados por Rojo (2012), e nos conceitos de letramento(s) trazidos por Street (2014); Kleiman (2005); Soares (2009), dialogando com os postulados de Freire acerca do posicionamento e das relações pedagógicas entre educador-educando. Encontraremos apoio nos textos de Hall (2002), Semprini (1999), Moreira e Candau (2013), para ampliar os conceitos de cultura, multiculturalismo e aspectos identitários.

Nesse sentido, para propormos o uso integrado das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação em sala de aula, nos basearemos, principalmente, nos postulados de Lévy (1999); Xavier (2007; 2011), Tapscott (2010) e Coscarelli (2009; 2016) os quais nos auxiliarão na compreensão do universo virtual, suas características e múltiplas ferramentas, do perfil do estudante contemporâneo e aspectos da leitura/escrita no ambiente virtual.

No que concerne os gêneros textuais, os ensinamentos de Marcuschi (2005) serão imprescindíveis para nosso lastro teórico. Para fundamentação dos conceitos de argumentação e textualidade trazemos Koch e Elias (2010).

## **2 As TDICs integradas à sala de aula: redefinição de papéis no processo de ensino-aprendizado**

### **2.1 O ciberespaço e o hipertexto digital**

A sociedade do século XXI está imersa em um imenso oceano global digital, o que traz a possibilidade de vivenciarmos um mundo sem fronteiras, proporcionando experiências multiculturais, que nos desafia, entre outros aspectos, à convivência pacífica com o outro, com o diferente. Querendo ou não, somos navegantes ciberespaciais em um microcosmo virtual da vida real, como apontou Lévy (1999)<sup>3</sup>. E se observarmos a terminologia da palavra microcosmo, poderemos inferir que se refere a um pequeno universo, uma imagem reduzida do mundo<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> XAVIER (?). Sociedade da Informação: estamos conectados, e agora?

<sup>4</sup> Ver: <http://www.dicio.com.br/microcosmo/>

Se a internet configura-se como um pequeno mundo virtual de nossa vida real<sup>5</sup>, é razoável considerarmos que as relações virtuais existentes reflitam nossas práticas sociais comuns, imbuídas das características próprias do ciberespaço. Para compreendermos, em termos gerais, os aspectos referentes ao ciberespaço<sup>6</sup> e à cibercultura, nos baseamos na definição de Lévy (1999):

o **ciberespaço** (...) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim **como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo**. Quanto ao **neologismo** "cibercultura", especifica aqui 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 (LEVY, 1999, p. 17). (Grifos nossos).

Para Lévy (1999), o crescimento do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução da sociedade de modo geral, o que tem resultado em um movimento global de experimentação coletiva das diferentes formas e espaços de comunicação, levando à análise das suas potencialidades mais positivas nos planos econômicos, político, cultural e humano. Além de suportar tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam muitas funções cognitivas humanas, como memórias, percepção e raciocínios.

Dessa forma, direcionando o olhar para aspectos característicos da leitura e da escrita no ciberespaço, podemos perceber a multiplicidade de recursos semióticos e midiáticos, com a combinação de hipermídias, animações e hiperlinks, que tornam a leitura/escrita dos textos digitais, não linear, dinâmica e colaborativa. Estes aspectos vêm proporcionando uma mudança contemporânea de relação com o saber, o que facilita as memórias associativas, tornando rica a experiência do internauta.

O hipertexto digital possui características específicas que exigem competências e habilidades próprias. A escrita desse hipertexto vai se reconfigurando, colaborativamente, a partir dos próprios cibercibers que o alimenta. Lévy (1999) o define como sendo constituído por *nós*<sup>7</sup> e por links entre esses *nós*, usando referências, notas, ponteiros e 'botões' que indicam a passagem de um nó a outro. O texto (re)lido e (re)escrito no ciberespaço, como descreve Lévy, admiravelmente, "dobra-se, redobra-se, divide-se e volta a colar-se pelas pontas e fragmentos: transmuta-se em hipertexto para formar o plano hipertextual indefinidamente aberto e móvel da Web" (LÉVY, 1999, p. 149), tornando o navegador cibercibers autor ou coautor do texto lido ao criar ou modificar novos nós, indo além de simplesmente percorrer os caminhos pré-estabelecidos, desbravar percursos ainda não pensados pelo criador do hiperdocumento, participando da estruturação do texto, transformando-o, virtualmente, em um único hipertexto inédito.

Como vemos, o hipertexto digital é um recurso capaz de colocar à nossa disposição as multimídias, ampliando seu conceito para o que chamamos de hipermídias. E essa multiplicidade de recursos multissemióticos e hipermediáticos, que tornam a leitura/escrita dos

---

<sup>5</sup> Virtual aqui, referindo-se ao significado filosófico apontado por Lévy, onde não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade sendo apenas dois modos diferentes da realidade. (LÉVY, 1999, p. 47)

<sup>6</sup> Segundo o próprio LÉVY (1999, p. 92), "a palavra 'ciberespaço' foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromante*. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural".

<sup>7</sup> Elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.

textos digitais, dinâmica, atrativa e colaborativa, potencializando-o como mais uma fonte de saber, além das já oportunizadas pela escola oficial.

Ao propormos o uso de um portal online, integrado com a sala de aula convencional, temos em vista a utilização destes recursos hipermediáticos, ampliando a competência leitora e escritora dos estudantes, indo além do livro didático impresso e linear, para uma nova proposta de ensino-aprendizado colaborativo, fluido, interativo e dinâmico.

## 2.2 Redefinição dos papéis no processo de ensino-aprendizado

Outro aspecto que deve ser ressaltado, diz respeito à redefinição dos papéis do professor e estudante e a mudança na concepção do processo de ensino-aprendizagem, redirecionando as ações educativas para além da mera instrução ou "transmissão" de conhecimento.

Corroborando com essa concepção, Freire (2011) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2011, p. 14-15). Aprender a aprender, e aprender juntos seria a chave para a emancipação intelectual.

É importante ainda salientar, que apesar da geração cibernauta, nativa digital, já apresentar algum nível de letramento digital, essas competências e habilidades precisam ser ampliadas. Essas novas competências e habilidades requeridas ao leitor/escritor contemporâneo levam-nos a refletir acerca da postura dos professores diante da utilização dos recursos disponíveis no ciberespaço, bem como a repensarem os caminhos a serem percorridos para que a escola possa contemplar, em suas práticas educacionais, os aspectos diversos desta nova realidade.

Muitas vezes utilizamos algumas ferramentas tecnológicas digitais com a mesma antiga metodologia de aula magistral, onde o professor fala e o aluno ouve e reproduz o que ouviu. Ao entrarmos em algumas salas de aulas, podemos até ter a sensação de que, em nossas "navegações ciberespaciais", entramos em uma espécie de buraco de minhoca e fomos transportados para um mundo paralelo em algum ponto de séculos anteriores. Um mundo em que não há sinal algum de internet (bloqueado até para os professores), não há celulares (objetos quase que "demoníacos" e proibidos), estudantes uniformemente vestidos e enfileirados, em silêncio, voltados para um quadro (pelo menos esse varia de cor) e diante de professores e seus livros didáticos que possuem "tudo" o que é preciso saber para... (*para o que mesmo?*). Sendo propositadamente extremista, essa constatação, no entanto e infelizmente, pode ser encontrada em muitas das salas de aula do século XXI.

Uma vez que as informações estão ao alcance de um toque, na palma das mãos dos estudantes, as estratégias de aprendizagem, agora, devem ser outras, indo além da simples apresentação ou exposição do conhecimento. Como afirma, similarmente, Tapscott (2010):

As escolas deveriam ser lugares para se aprender, e não para se ensinar. Os jovens da Geração Internet precisam aprender como procurar informações, analisá-las, sintetizá-las e avalia-las de forma crítica. Isto pode parecer óbvio, mas não é o que está acontecendo na maior parte das salas de aula. No velho modelo, (...) (a) educação significava absorver conteúdo - fornecido apenas pelo professor, não esqueça. Mas agora que os estudantes podem obviamente encontrar os fatos que estão procurando em um instante, esse velho modelo já não faz sentido algum. Não é o que você sabe que realmente conta, mas como você navega no mundo digital e o que você faz com a informação ali descoberta (TAPSCOTT, 2010, p. 164).

A convivência virtual, o compartilhamento de saberes, bem como a colaboração no processo de aprendizado, faz com que a era da cibercultura seja um potencializador eminente na contribuição do protagonismo educativo. A respeito disso, Tapscott comenta que

longe de anestesiar os cérebros jovens, a imersão digital pode (...) ajudá-los a desenvolver habilidades de pensamento crítico necessárias para se navegar no mundo acelerado e saturado de informações de hoje em dia (TAPSCOTT, 2010, p. 138).

Presenciamos uma nova geração cibernauta, que usa efetivamente as tecnologias digitais, mas que a escola não reconhece essa naturalidade no âmbito escolar, tendo a errônea percepção de que as práticas escolares estão à parte de seu mundo real e prático. Há a urgente necessidade de os sujeitos protagonistas da educação participarem desse oceano digital, acompanhando as mudanças relativas tanto às TDICs quanto à postura diante do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é inevitável a redefinição dos papéis do professor/estudante/cibernauta e a mudança na concepção do processo de ensino-aprendizagem, que não devem estar limitados à sala de aula, redirecionando as ações educativas para além da mera instrução ou "transmissão" de conhecimento.

Essas novas competências e habilidades requeridas ao leitor/escritor contemporâneo levam-nos a refletir sobre a postura da escola diante da utilização dos recursos disponíveis no ciberespaço. Nesse contexto, questionamos: Quais caminhos podem ser percorridos para que a escola possa contemplar, em suas práticas educacionais, os aspectos diversos desta nova realidade ciberespacial e cibercultural ao qual estamos imersos?

Desta forma, apresentamos, a seguir, um possível caminho para aliarmos as TDICs às práticas didático-pedagógicas no ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, através de SD a serem desenvolvidas em uma plataforma online, com o objetivo de realizar leituras e escritas a partir dos recursos hipermediáticos disponíveis no ciberespaço, com temáticas que valorizem a cultura local e global.

### **2.3 Práticas de multiletramentos**

Tencionando compreender o conceito, aparentemente complexo e abrangente, dos (multi)letramento(s), assim representado com o intuito de demonstrar a evolução dos conceitos a partir do letramento, letramentos, letramentos múltiplos e, finalmente, multiletramentos, apoiaremos nosso estudo, como já foi dito, a partir do que nos versam importantes teóricos contemporâneos como Street (2014), Goulart (2006), Tfouni (2010), Soares (2009), Kleiman (2005) e Rojo (2012).

Em nossa vida cotidiana, diversas práticas sociais de leitura e de escrita se fazem presentes em quase todos os momentos nas múltiplas atividades desenvolvidas, das mais simples e informais às mais complexas e formais. Novos gêneros textuais surgem a partir de outros já existentes conforme as necessidades sociocomunicativas da sociedade, como afirma Marcuschi (2005). Por efeito da globalização, como aponta Rojo (2009), vivenciamos a exigência de novos letramentos, exatamente por conta das mudanças ocorridas no mundo, em especial nos meios de comunicação e na sua forma de circulação da informação (ROJO, 2009, p. 105). Desta forma, o conceito de *literacy* (alfabetização; letramento) vem sendo atualizado a partir das mudanças sociais e das novas exigências relacionadas à competência leitora/escritora dos sujeitos.

Uma vez que o termo *alfabetizado* não atendia mais as reais exigências da sociedade, surgiu-se a necessidade de novos termos e expressões, como "letramento", que apareceu pela primeira vez, aqui no Brasil, no livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística"

de Mary Kato em 1986. Depois disso, o termo reaparece nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni, ambos em 1995. A partir daí, outros autores utilizam o termo, como Soares que vem afirmando que letramento seria o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2009, p. 47), além de ampliarem seu significado dando origem a outros termos, como letramentos ou letramentos múltiplos: "apresentação da multiplicidade e variedade, prestigiadas ou não pelas sociedades, das práticas letradas" (ROJO, 2012, p. 13), vistos principalmente nos trabalhos de Kleiman (1995), Rojo (2009) Street (2007); e os multiletramentos, termo utilizado para abarcar as novas necessidades, "os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, incluindo, aos currículos escolares, a diversidade cultural por vezes marcada pela intolerância, presentes nas salas de aula de um mundo globalizado" (ROJO, 2012, p. 12).

Para Rojo (2012), ao irmos além da apresentação da multiplicidade e variedade, prestigiadas ou não pelas sociedades, das práticas letradas, ampliando este conceito para "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se manifesta e se comunica", estaríamos desenvolvendo práticas de multiletramentos (ROJO, 2012, p. 13).

Aprofundando um pouco mais na concepção dos multiletramentos ao qual Rojo disserta, os mesmos se referem ao conjunto de diversos letramentos que devem ser considerados na escola, preconizando a valorização, perante professores, estudantes, comunidade escolar, dos letramentos das culturas locais, não deixando, entretanto, de colocá-los em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; os letramentos multissemióticos, que tratam da ampliação da noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita, e que são exigidos pelos textos contemporâneos; além, dos letramentos críticos e protagonistas, aos quais se referem as exigências "requeridas para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada" ROJO (2009, p. 107).

Neste aspecto, ao propormos a leitura de gêneros digitais que retratem a cultura global, buscaremos trazer para a sala de aula as discussões a respeito das diferenças existentes nas multiculturas, além dos aspectos relativos à diversidade linguística, partindo inicialmente da valorização da identidade cultural do aprendiz, apoiados na concepção de Hall (2002), o qual afirma que a identidade é algo construído e transformado ao longo do tempo e por processos inconscientes de socialização. Corroborando com esse pensamento, levamos também em consideração, o pensamento trazido por Semprini (1999), ao considerar a escola como:

um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente (SEMPRINI, 1999, p. 45-46).

Essa identificação de grupo, esse pertencimento a comunidade local, pode ser, através das ações de multiletramentos, ampliadas para aspectos globais, descentralizando as práticas de letramento escolar, promovendo a reflexão de que através da língua e seu uso, podemos visualizar o multiculturalismo presente na sociedade contemporânea, visando à formação de sujeitos multiculturais. Para Moreira e Candau (2013),

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 16).

Com base nesses pressupostos, apresentaremos, a partir das sequências didáticas, gêneros culturais de identificação do jovem contemporâneo, ainda que não prestigiados pela escola, fomentando reflexões a respeito da língua em seus múltiplos aspectos, buscando promover práticas pedagógicas em consonância com as reais necessidades de leitura/escrita dos aprendizes, promovendo, assim, a participação de estudantes nas várias práticas sociais ligadas aos multiletramentos.

### 3 O infográfico digital

Ao pensarmos na promoção da leitura/escrita de gêneros textuais digitais na plataforma online, decidimos escolher o infográfico, gênero bastante encontrado na web principalmente em revistas digitais, como objeto e suporte informativo, por este constitui-se em um recurso capaz de organizar o conhecimento contido no vasto "oceano" de informações que é a internet, além de apresentar-se como um suporte eficaz para a leitura e a escrita hipermidiáticas, podendo, assim, desenvolver aspectos específicos relativos, além da ampliação da sua competência leitora e escritora, a realização de multitarefas, uma postura colaborativa, autônoma, crítica, tolerante e ética (XAVIER, 2007, p. 3) tanto daquele que o lê, como principalmente, daquele que o constrói.

Para Coscarelli (2016) os infográficos são definidos como textos visuais informativos que trazem, em uma mesma composição, informações verbais e não verbais, como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros. A autora ainda ressalta a relevância da leitura imagética, por meio da leitura de infográficos, como objeto de ensino por duas razões:

Primeiramente porque existem regularidade e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino. Segundo, porque parece faltar àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessário, relacioná-las com outras informações verbais (COSCARELLI, 2016, p. 48).

Para ser um infográfico, continua o autor, é necessário que haja uma unidade de significado, exigindo do seu leitor, para a sua compreensão, o relacionamento de informações, em suas multilinguagens, para a produção de coerência, (con)textualizando e analisando a partir dos elementos de informatividade e intertextualidade (KOCH; ELIAS, 2010).

Ao se trabalhar a leitura/escrita de infográficos digitais, pode-se ter a oportunidade de desenvolver habilidades e competências consideradas por Coscarelli (2016) como imprescindíveis, inclusive para leitura de "diferentes outros textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em sites, portais, aplicativos, revistas e jornais" (COSCARELLI, 2016, p. 46).

O infográfico, como define Coscarelli (2016, p. 45), é um exemplo textual "construído na multimodalidade, concebido por diferentes modos semióticos, sobretudo o verbal e o imagético", que trazem, em uma mesma composição, informações verbais e não verbais, como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros, desde que seja possível atribuir um sentido a ele.

Neves (2013) destaca ainda, analisando as características do infográfico, a possibilidade do leitor escolher por onde realizar a leitura, sem a necessidade de seguir uma determinada ordem para estabelecer sentido ao texto. Longe de ser apenas uma simples ilustração, Neves (2013, p. 13) compartilha a visão de que o infográfico é visto como "um conjunto de elementos gráficos e textuais com estrutura própria, cujo fim é ilustrar, mas também informar,

ou seja, dar informação e documentação que nem sempre estão contidas no texto principal que o complementa". Sintetizando os conceitos, Neves (2013) afirma que

a infografia agrupa texto e imagem, tornando a informação complexa mais atrativa e de fácil compreensão para o leitor. A sua utilização veio trazer novas formas de leitura e de assimilação da informação (NEVES, 2013, p. 14).

Para ser um infográfico, contudo, como ressalta a autora, é necessário que haja uma unidade de significado, exigindo do seu leitor, para a sua compreensão, o relacionamento de informações, em suas multilinguagens, para a produção de coerência, (con)textualizando e analisando a partir dos elementos de informatividade e intertextualidade.

Desta forma, a leitura/escrita de infográficos no ciberespaço, desenvolve habilidades e competências consideradas por Coscarelli (2016) como imprescindíveis, inclusive para leitura de "diferentes outros textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em sites, portais, aplicativos, revistas e jornais" (COSCARELLI, 2016, p. 46). A autora ainda ressalta a regularidade e as tipificações existentes no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos podendo ser, desta forma, sistematizadas para o ensino, além de proporcionar à aquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos, a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessário, relacioná-las com outras informações verbais. Para a autora, "ler infográficos é ser capaz de realizar essa leitura utilizando um conjunto de habilidades" (COSCARELLI, 2016, p. 47-48) amplas e específicas.

Baseando-se no que propõe a autora, apresentaremos, neste ponto, os níveis recursivos de leitura exigidos por esse gênero. No primeiro nível mais amplo estão os esquemas cognitivos de leitura dos textos visuais informativos, para localização da informação no modo verbal ou imagético, que pode se dar a partir do posicionamento do cursor, através do mouse, ou ainda, com um simples toque. Em um segundo nível mais restrito, entretanto, as habilidades estariam direcionadas ao "saber fazer", como por exemplo, "saber em quais imagens é possível fixar o cursor ou clicar com o mouse em determinado infográfico digital" (COSCARELLI, 2016, p. 47).

Esses conjuntos de habilidades recursivas exigidas ao leitor, enquanto lê o infográfico, vão se tornando cada vez mais complexos, ao passo que as experiências de leitura vão se diversificando na busca pelas informações, tanto em infográficos diferentes, quanto em recursos semióticos diferentes presentes em um mesmo infográfico (COSCARELLI, 2016, p. 48).

A complexidade apresentada na leitura dos infográficos digitais, não se difere totalmente da leitura visual requerida pelo infográfico impresso, por exemplo, como sustenta Coscarelli (2016), mas resulta na ampliação do uso da linguagem, tendo para isso a contribuição de três fatores explicitados pela autora: os novos modos de localização de informação, as exigências de relacionamento de informações verbais e não verbais, e o modo como usamos as informações. Em decorrência desses três fatores, Coscarelli (2016) propõe três habilidades complexas essenciais para um leitor ser competente, independentemente se o texto é produzido em meio digital ou impresso: navegar-localizar, relacionar-avaliar e compreender-usar.

A habilidade de navegar-localizar diz respeito "a capacidade de localizar e selecionar informação relevante no arranjo textual" (COSCARELLI, 2016, p. 48). Essa combinação de textos pode estar apresentada de diferentes formas, tanto do meio digital, quanto no impresso, e se apresentam por numeração de páginas, índices, marcadores de páginas, tópicos, títulos e



subtítulos, mecanismos de busca, palavras-chave, hiperlinks, menus, abas, legendas, entre outros recursos dos textos e seus suportes, como citados pela autora.

A navegação por entre essas teias intrincadas na busca pela informação promove o desenvolvimento dessa habilidade complexa, que leva o leitor a conhecer, de forma clara, seus objetivos de leitura, sem os quais poderiam deixar o navegador cibercabote perdido em meio a um labirinto infinito de possibilidades. Manter o foco nas metas de leitura, evita as prejudiciais distrações, comuns em um meio tão rico de atrativos visuais.

A segunda habilidade complexa proposta por Coscarelli (2016) refere-se a relacionar-avaliar. Esse nível de habilidade está relacionado à característica multimodal e multissemiótica dos infográficos. O leitor precisa saber relacionar entre si as informações verbais e não verbais existentes, para estabelecer o sentido que o ajudará na interpretação do todo, segundo seus objetivos.

Não podemos mais perpetuar a supervalorização do texto verbal, sobretudo nas práticas de leitura/escrita escolar, uma vez que vivenciamos, cotidianamente, situações onde devemos estabelecer relações de sentido entre as imagens e sons, ou imagens e textos, e ainda imagens e imagens, seja em propagandas televisivas ou impressas, em *memes* e charges que denotam críticas políticas e sociais, em mensagens de texto com seus *emoticons*, ou ainda através de diversos ícones e simbologias dos quais lidamos nas mais diferentes esferas de interação social. Percebemos, deste modo, a importância do desenvolvimento dessas habilidades para a ampliação da competência leitora do estudante.

Por fim, a terceira habilidade apresentada pela autora seria compreender-usar. Essa habilidade tem a ver com a tarefa de sequenciamento lógico das informações apreendidas ao longo da leitura de um texto. Refere-se à compreensão que temos dos trechos do texto que está intimamente ligada às demais etapas de leitura realizadas anteriormente. Sabe usar essas informações acumuladas para construção do sentido maior ao qual se objetiva atingir, é também uma habilidade desenvolvida a partir da leitura, por exemplo, de infográficos digitais, através de seus múltiplos caminhos e possibilidades que se desdobram diante do *ciberleitor*.

Essas habilidades, contudo, não se restringem a apenas ao ambiente digital, que deve ser visto, não como ruptura, mas antes, como uma continuidade do ambiente impresso (COSCARELLI, 2009), onde a busca se dá de forma similar e as habilidades recursivas também devem ser exercitadas.

É nesse sentido que propomos a leitura no ambiente virtual, com o objetivo de levar o aluno a desenvolver habilidades amplas e restritas, que o capacitem a realizar práticas de leitura e escrita em qualquer ambiente. Ao serem desafiados a construir infográficos digitais, a partir das leituras realizadas no ambiente virtual, com temática e objetivos definidos, os estudantes poderão experimentar a ampliação das suas habilidades de leitura e escrita, além das já desenvolvidas nas práticas convencionais.

#### **4 Metodologia**

Este projeto de pesquisa baseia-se em uma abordagem metodológica qualitativa de cunho etnográfico, por se tratar de um estudo cujo foco principal é a compreensão de um determinado grupo social ou sujeitos e não a exatidão dos dados quantitativos ou a abordagem meramente experimental ou científica. Os dados desse tipo de abordagem podem ser definidos como descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos, e não através de elementos padronizáveis, o que exige do pesquisador, ao coletar e analisar os dados da pesquisa, flexibilidade e criatividade (GOLDENBERG, 2004, p. 53).

Trata-se ainda de uma pesquisa-intervenção, de natureza aplicada e procedimento técnico colaborativo virtual, onde se pretende intervir na maneira como a escola entende o uso

das tecnologias digitais de informação e comunicação inseridas no contexto de leitura e de escrita contemporâneas. A pesquisa-intervenção compreende uma tendência das pesquisas participativas buscando investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (AGUIAR; ROCHA, 1997).

Corroborando com o conceito da proposta intervencionista, Damiani (2012) propõe a melhoria da prática docente estaria atrelada ao planejamento, implementação e avaliação das práticas de ensino inovadoras, potencializando os processos de aprendizagem dos alunos envolvidos. Ainda segundo a autora, o professor assumindo o papel de pesquisador em sua sala de aula, através do estudo científico e sistemático, correlacionando teorias e ações metodológicas transformadoras, e de teria a oportunidade de interferir em situações pedagógicas específicas, buscando mudanças significativas nas ações didático-pedagógicas, com vistas a ampliar o aprendizado.

Nesse sentido, serão aplicadas, nas aulas de língua portuguesa, ações didáticas sequenciais, adaptadas do modelo de sequência didática (SD) apresentada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), voltadas para práticas de leitura e escrita no ambiente virtual, com temas voltados para o empoderamento juvenil, com o suporte de um portal online integrado à sala de aula convencional. Este modelo tem como objetivo proporcionar ao estudante um procedimento para a realização das etapas para a produção do gênero textual infográfico digital.

Nesse modelo, as SDs desenvolvem-se através da apresentação inicial da situação, onde se define a tarefa a ser desempenhada e a modalidade da língua, levando em consideração o projeto coletivo de produção do gênero, suas especificidades e os conteúdos a serem abordados; a primeira produção, a qual poderá ser desenvolvida individualmente ou coletivamente; desenvolvimento dos módulos de produção, seguindo passos de atividades até a produção final do gênero que deverá ser destinada à circulação real.

De acordo com a definição de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), a sequência didática apresenta-se como um conjunto de atividades escolares em torno de um gênero textual, oral ou escrito, organizada de maneira sistemática, levando-se em conta situações reais de leitura e escrita e apresentando as semelhanças e as diferenças entre as modalidades da língua e os gêneros.

Em nosso projeto, buscaremos desenvolver ações sistemáticas, a partir da sequência didática, voltadas para a leitura e escrita de gêneros de circulação real, disponíveis na internet, tencionado, além de uma visão crítica da informação, a reflexão sob os aspectos multiculturais que a língua pode evidenciar, os quais serão apresentados com mais detalhes a seguir, nos procedimentos.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados pela pesquisadora serão jornal de bordo; questionários mistos; atividades de sondagem; diário de atividades; fichas de avaliação; aplicativo de celular para gravação de voz; os aplicativos de comentários e de fórum, disponíveis no Portal Cibernautas e na Revista Digital; aplicativo de filmagem de tela.

#### **4.1 Proposta Didática - Portal Cibernautas**

Como vimos, com advento da internet, as novas tecnologias digitais passaram a fazer parte das práticas de leitura/escrita contemporâneas. O que desafia nossas práticas escolares, uma vez que esta não prestigia o universo virtual com ações que poderiam estar naturalmente inseridas no contexto escolar.

Diante disso, apresentaremos uma proposta de sequências didáticas pensadas para serem desenvolvidas no 8º ano do Ensino Fundamental, usando como suporte para as aulas presenciais a plataforma online. Como foi citado, será disponibilizado na plataforma todo material didático-pedagógico com recursos interativos e hipermidiáticos, de temática de

interesse do jovem contemporâneo, como mote para debates, comentários orais e escritos, levando em consideração a bagagem sociocultural dos estudantes. Essas ações terão como objetivo ampliar as práticas de leitura e de escrita, a partir de outros suportes além do já oferecido pelo livro didático. Desta forma, apresentamos a proposta didática organizada nos seguintes tópicos dispostos em seções na plataforma online:

(a) Apresentação da situação comunicativa: apresentação das atividades prévias como reflexão sobre o uso das TDICs nas práticas sociais, a partir de questionários, charges, vídeos e letras de músicas e infográficos; apresentação da situação comunicativa de construção de infográficos sobre uma temática de interesse juvenil contemporânea, a ser publicado em uma revista digital da escola, exposição dos conhecimentos prévios sobre a temática, bem como, sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes, suas vivências, experiências e elementos da identidade sociocultural, que formaram um mosaico digital de multiconceitos em torno do tema; apresentação inicial da temática, do suporte revista e os gêneros textuais comentário e infográfico; ampliação o tema a partir de leitura, organização das informações encontradas, debates, comentários orais e escritos sobre a temática sugerida.

(b) Produção inicial: produção inicial do infográfico digital que apresente informações e as visões críticas dos estudantes em relação ao tema proposto, e avaliação da atividade.

(c) Módulos de ensino:

- origem e evolução da linguagem escrita e dos infográficos através dos tempos;
- análise dos elementos discursivos no gênero infográfico, informatividade e intertextualidade
- aspectos relacionados às habilidades recursivas e à hipermídia (leitura/escrita multimodal, multissemiótica e hipertextual).
- leitura, debates e comentários, orais e escritos, a partir de diversos textos verbais e não verbais sobre a temática proposta, com o suporte do portal Cibernautas, assim como exercícios com base nos processos cognitivos da leitura.
- exercícios que envolvam os processos cognitivos da pré-escrita, escrita e reescrita dos comentários críticos sobre a temática sugerida.

(d) Produção final: Produção final do infográfico digital no portal Cibernautas e avaliação de todo o processo, que se dará de maneira somativa, a partir das análises feitas através dos instrumentos de coleta de dados, previamente definidos.

## 5 Considerações Finais

Como resultado dessas ações, esperamos atender às novas necessidades do aprendiz, visando o seu empoderamento e protagonismo estudantil, trazendo para a realidade da sala de aula as vivências e as práticas sociais, digitais, linguísticas e culturais dos estudantes, não prestigiadas pela escola oficial.

Assim, acreditando que as ações de multiletramentos desenvolvidas na escola devam partir sempre de uma perspectiva sociocultural de cada indivíduo e, pensando sempre nas novas necessidades do estudante na sociedade hodierna, buscaremos levar em consideração a forma como o estudante utiliza a linguagem e usa as informações captadas no seu cotidiano para a construção de sua identidade e do seu conhecimento, refletindo sobre a língua, em direção à sua emancipação intelectual e as reais necessidades enquanto agente transformador e crítico da sociedade contemporânea.

Espera-se, assim, que a escola hodierna possa oportunizar o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos, voltados aos anseios e exigências da sociedade em que estão inseridos e que possam trazer a estas, contribuições efetivas.

Como foi dito, não podemos conceber as escolas como espaços de simples transmissão de conhecimento, mas antes, precisamos (re)pensar novos caminhos que proporcionem ambientes de aprendizagem significativa.

## Referências

AFONSO, Carlos A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em: < [http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4\\_N2\\_PDF/ip0402afonso.pdf](http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador**. Reginaldo de Moraes (trad.) São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA, Valéria Machado da; TAROUÇO, Liane; BIAZUS Maria Cristina. (2011). Criação de objetos de aprendizagem baseados em infográficos. In: **Sexto Congresso Latinoamericano de Objetos de Aprendizagem**, Montevideu, 11 a 14 out. *Anais...* Disponível em: < <http://migre.me/lwyks>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2004.

GOMES, Péricles Varella *et al.* Aprendizagem Colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência inédita da PUC-PR. **Revista Diálogo Educacional** – v. 3, nº 6, p. 11-27, maio/ago., 2002.

GUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4, 1997, pp. 87-102.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas**. Versão mimeo. 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NEVES, Cátia Sofia Pereira. **Infografia em meio digital**. Relatório de estágio. Instituto Politécnico de Tomar, 2013. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/5807>>. Acesso em: 14/09/2016.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imerso**. São Paulo: Paulus, 2004.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos. As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI. In: **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/revista/artigo-xavier.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2016.

## CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DOS CONECTORES ARGUMENTATIVOS

Fabri Kátia Maria Capucci(UNIUBE)<sup>1</sup>

**RESUMO:** A partir de um olhar textual-discursivo, este estudo pretende discutir, à luz da Semântica Argumentativa e da Linguística Textual, o ensino-aprendizagem das unidades linguísticas, já e agora, consideradas como conectores, tanto no que diz respeito à oralidade, quanto à escrita. Para realizar esta pesquisa, foi utilizado o método de natureza qualitativa, tendo como material de pesquisa cinco textos orais e cinco escritos. Os conectores em estudo serão vistos como elementos responsáveis pela força argumentativa dos enunciados. Trabalhar nesse viés pressupõe pensar a relação em sala de aula como um processo que envolve situações reais e sujeitos heterogêneos. Neste estudo, foi verificado que os itens **já** e **agora** podem funcionar como advérbio de tempo, como é registrado em gramáticas tradicionais e, também, podem desencadear ideias de oposição, como conectores de contrajunção.

**Palavras-chave:** Conector de contrajunção; argumentação; ensino.

**ABSTRACT:** In a textual-discursive perspective, this study intends to discuss, from Semantics Argumentative and Linguistics Textual theories, the teaching and learning of language units already and now. These units are considered as connectors, both with regard to orality, as the writing. To conduct this research, we used the qualitative method, and as research material five oral texts and five written. The connectors in the study will be seen as elements responsible for the argumentative force of utterances. When the teacher works in this point of view, he thinks the relationship as a process that involves real situations and heterogeneous students. Finally, it is still pointed out that the units already and now are used as adverbs and with functions of contrajunction connector.

**Key Words:** Contrajunction connector; argumentation; teaching.

### 1 Considerações iniciais

Sabe-se que o ensino da gramática tem-se apresentado como uma das dificuldades enfrentadas pelo professor de Língua Portuguesa, principalmente da Educação Básica.

Conforme Travaglia (1997, p. 17, 18), o ensino da língua materna tem como objetivo principal o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, para empregar de forma ajustada os recursos oferecidos pela língua, é necessário adequar-se às situações de comunicação.

Outras competências estão ligadas à comunicativa, como a gramatical ou linguística e a textual. A competência gramatical diz respeito à capacidade do falante/ouvinte/leitor da língua de gerar sequências aceitáveis como uma construção da língua. Já a competência textual é a capacidade de produzir e compreender textos considerados de formação adequada conforme a situação.

<sup>1</sup> Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Maria Capucci Fabri Universidade de Uberaba (UNIUBE) katiacfabri@gmail.com

Para este estudo texto é:

unidade linguística concreta (perceptível por um dos sentidos: para a língua, geralmente a audição ou a visão) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 8-9).

Consideramos importante também conceituar discurso: “a própria atividade comunicativa, a própria atividade produtora de sentidos, para a interação comunicativa regulada por uma exterioridade sócio-histórico-cultural-ideológica.”. (TRAVAGLIA, 2007, p. 99).

Ou seja, os textos ocorrem em situações determinadas de interação comunicativa, intermediadas pelas meios sociais, culturais, históricos, econômicos, religiosos e de acordo com as intenções do locutor.

Diante disso, é fundamental que o professor não perca de vista o objetivo prioritário do ensino da Língua Portuguesa que é o desenvolvimento da competência comunicativa. Dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a habilidade que o usuário tem de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 1997, p. 17) Para tal, há teorias linguísticas que muito podem colaborar para a compreensão das questões relacionadas ao ensino da língua.

A Linguística, como ciência da linguagem, coloca-se como uma teoria capaz, segundo Travaglia (2003, p. 31), de desenvolver pesquisas acerca do funcionamento da língua, possibilitando a compreensão de como cada recurso da língua pode ser usado na constituição de textos e ajudando o professor no seu trabalho cotidiano com seus alunos.

Para clarear as teorias que embasam este estudo, a seguir apresentamos breves comentários acerca delas. Quanto à Semântica Argumentativa, sabe-se que ela é uma das teorias linguísticas que muito têm contribuído para o entendimento dos fenômenos da língua como recurso de argumentação. Guimarães (1995, p. 49) diz que na linha da Semântica da Enunciação, há a Semântica Argumentativa. Nessa Semântica, a argumentação recebe um tratamento linguístico, uma vez que ela é vista como uma relação de sentidos da linguagem, que orienta para uma determinada conclusão, em uma enunciação particular.

Koch e Travaglia (1996, p. 43-44) afirmam que a Semântica Argumentativa mostra que a interação pela linguagem é dotada de intencionalidade, e que a argumentação seleciona e estrutura os conhecimentos em um texto.

Conforme Koch (2008, p. 11), a Linguística Textual toma como objeto particular de investigação não a palavra ou a frase de forma isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, já que o homem se comunica por meio de textos, e que muitos fenômenos linguísticos só podem ser explicados no interior deles.

A autora afirma ainda que o texto não pode ser visto como uma simples soma de frases e palavras que o compõem: a diferença entre frase e texto não fica na ordem quantitativa, mas, sobretudo, na ordem qualitativa.

Pode-se afirmar, assim, que a sua finalidade é refletir sobre os fenômenos linguísticos que não são explicáveis por meio de uma gramática do enunciado, e as suas tarefas básicas são: a) determinar os princípios de constituição de um texto, verificando o que faz com que um texto seja um texto; b) levantar critérios para a delimitação de textos, pois a completude é uma das características essenciais do texto; c) diferenciar as várias espécies de textos. (FÁVERO e KOCH, 1994, p. 14),

Colocadas as teorias basilares de nosso trabalho, apresentamos os nossos objetivos: i) discutir a importância das pesquisas linguísticas para o ensino da língua materna, especificamente, dos conectores de contrajunção; ii) cotejar o que as gramáticas

tradicionais preconizam acerca dos advérbios de tempo e iii) investigar quais são os valores e condições de uso dos itens **já** e **agora**, em funções não adverbiais, como conectores ou outras funções. Como questionamento central do nosso estudo temos: Quais as funções e condições de uso dos itens **já** e **agora** em textos orais e escritos, em situações não adverbiais?

O nosso estudo é de natureza qualitativa e tem como material 10 textos, sendo 05 da modalidade oral da língua, 03 retirados do Projeto **PEUL**– Projeto de Estudos dos Usos Linguísticos e 02 do Projeto Mineirês<sup>2</sup> e 05 de textos escritos retirados do jornal diário Folha de São Paulo.

## 2 Os itens lexicais *já* e *agora* na perspectiva da gramática tradicional e dos estudos textual-discursivos

De acordo com Cunha e Cintra (1986), Bechara (2000) e Bueno (1968) o **já** e o **agora** são classificados como advérbios de tempo. Dentre os seus significados apresentamos parte do que está registrado em Houaiss (2009): **agora**, neste momento, neste instante [*está entrando a. pelo portão*][*a. não pensa mais em estudar*] e **já**, de imediato, prontamente, incontinentemente [*saia já daqui*]

Entretanto, observamos que Bechara (2000) e Cunha e Cintra (1986) afirmam que sob a denominação de advérbios, reúnem-se, numa classe heterogênea, palavras de natureza nominal e pronominal com distribuição e funções às vezes muito diversas. Já Perini (1995) questiona a categoria tradicional dos advérbios. Assim, reconhecemos que há uma tendência em reexaminar essa classe gramatical.

Diante disso, reforçamos o nosso estudo, fazendo uma revisão dos itens **já** e **agora**. Isso significa dizer que esses itens podem assumir outros valores e outras funções que os diferenciam dos registros tradicionais, assinalados, apenas como advérbios de tempo .

Vejamos um exemplo, retirado de um texto oral do projeto Mineirês:

*E (enunciador) - E as crianças colaboram ou são bagunceiras?*

*F(falante) - Isso depende muito da sala. A minha sala, ela tem mais alunos quietos do que bagunceiros.(a) Agora tem um grupo que pegô uma das piores salas do colégio em que os alunos são muito bagunceiros, não ficam dentro de sala, ficam correndo na escola... (b)*

Fabri (2013, p. 58) afirma que a sequência, iniciada pelo item **agora**, contempla a ideia de oposição e não de circunstância temporal, ou seja, com a função de conectar os dois enunciados que se opõem: sala com alunos quietos (a) e sala com alunos bagunceiros (b), já que alunos quietos têm comportamentos diferentes de alunos bagunceiros. Portanto, nesse caso, o **agora** tem valor de oposição e função de ligar dois segmentos coordenados, com uso semelhante ao da conjunção adversativa **mas**.

<sup>2</sup> O Projeto **PEUL**– Projeto de Estudos dos Usos Linguísticos: Amostra Tendência e Amostra Recontato, do Rio de Janeiro. O grupo PEUL iniciou suas atividades no final da década de 70, mais precisamente no ano de 1979, com um Projeto intitulado Censo da Variação Linguística do Rio de Janeiro, coordenado pelo prof. Anthony Naro. –O Projeto **MINEIRÊS**: Construção de um Dialeto: o Mineirês Belo-Horizontino, do Núcleo de Pesquisa em Variação Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse projeto visa ao estudo do dialeto falado em Belo Horizonte, contrapondo a outros núcleos do estado: Ouro Preto e Mariana, dentre outros. Ele objetiva também identificar e descrever as especificidades do dialeto falado belo-horizontino contemporâneo e explicá-los com base em dados sócio-históricos.



O exemplo a seguir, retirado do *corpus* escrito, da Folha de São Paulo, com o **já** funcionando como conector de contrajunção, diz respeito ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e à posição do Ministro da Educação, na época, em relação à aplicação do Exame. É de conhecimento geral que, em 2009, o exame foi cancelado por fraude. Somente depois de 50 dias foi aplicado, mas com problemas, pois o gabarito saiu errado. Vejamos um excerto do texto:

*O exame avalia a qualidade de alunos e escolas no ensino médio e, a partir deste ano, serve como seleção de calouros para universidades federais. “Refizemos todos os procedimentos em 50 dias. Às vezes as pessoas se esquecem da dimensão de uma prova para 2,6 milhões de alunos. Tudo funciona de forma satisfatória, com poucos incidentes”. Disse Haddad à Folha, lembrando o vazamento do exame há dois meses.*

*O gabarito errado entrou no site oficial do Enem na noite de domingo. Retirado, voltou ontem à tarde, corrigido. (a) **Já** a abstenção chegou quase a 40%, a maior nos 11 anos do exame. (b) (TAKAHASHI, 2009)*

Observa-se nesse exemplo que, em (a), aparecem a finalidade do exame, a sua importância e o funcionamento satisfatório de sua realização, mesmo com gabarito errado. Todo o enunciado indica justificativas para melhorar a imagem do exame, principalmente, a partir da visão do então Ministro da Educação. Já em (b), o enunciado, que conclui o texto, é iniciado pelo conector **já**, que lhe dá uma nova direção, contrariando o que foi dito em (a), ou seja, diante de fatos positivos apresentados pelo Ministro, há um fato que vem se contrapor ao que foi colocado. Esse fato é o alto índice de abstenção 40%, que mobiliza a ideia de oposição à sequência anterior. A partir do **já** temos uma orientação adversa, que pretende levar o leitor a questionar a credibilidade do exame e até a credibilidade da fala do Ministro. Parece-nos também que essa sequência (b) é mais forte, coincidindo com o que diz Ducrot (1981, p. 181), que há uma relação de força entre um enunciado e outro, e essa relação instaura uma sequência mais forte, responsável pela orientação do discurso: o ENEM não está tão bem quanto o ministro quer fazer parecer, tanto que 40% dos candidatos não compareceu.

Ao fechar o texto com o **já**, no início da sequência (b), apontando para um problema, o autor quer orientar o leitor dando relevância ao seu argumento.

O produtor do texto, ao dizer que o Ministro considera a aplicação do ENEM como satisfatória, sabendo que o primeiro exame de 2009 não foi realizado, por graves problemas, levanta suspeita em relação ao otimismo dessa aplicação. Segundo Koch (1984, p. 104), as relações discursivas são subjetivas, pois dependem de suas condições de produção. Diante disso, salientamos que o autor subjetivamente pode encaminhar o seu discurso, concordando com o Ministro ou discordando dele. Nesse caso, o autor, ao empregar o **já**, conclui o seu texto, discordando de todas as colocações anteriores e tentando levar o seu leitor a fazer o mesmo, já que o número de 40% de abstenção é uma porcentagem importante no cômputo geral e pressupõe que não foi tranquila a realização do exame ou não haveria uma abstenção desse porte.

Esse é um mecanismo utilizado que pode fazer com que esse leitor levante dúvidas sobre a eficiência e seriedade do exame e a partir disso, inclusive, desencadear um boicote, com maior número de abstenções, para as outras aplicações. Há, então, uma crítica ao exame e, conseqüentemente, à capacidade do próprio Ministro.

Dessa forma, ao empregar o **já** como conector de contrajunção e não como advérbio de tempo, ele deixa de ser advérbio e passa a funcionar como conjunção adversativa, como conector de contrajunção, com função semelhante à do **mas**, migrando de uma função gramatical (advérbio) para outra ainda mais gramatical (conector).

Koch e Travaglia (1996, p. 43-44) afirmam que a Semântica Argumentativa mostra que a interação pela linguagem é dotada de intencionalidade, e que a argumentação seleciona e estrutura os conhecimentos em um texto. Dentre os recursos da língua selecionados, há os conectores, que em nossa pesquisa são especificamente os itens linguísticos **já** e **agora**.

Nessa perspectiva, os conectores são definidos como os elementos da gramática de uma língua que têm como uma de suas funções importantes indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção, o sentido para que apontam. São, portanto, “responsáveis pela orientação argumentativa do discurso, no sentido de levarem o interlocutor a um determinado tipo de conclusão em detrimento de outras conclusões”. (KOCH, 1992, p. 88, 89).

Adotamos para o nosso estudo essa definição de conector.

Nos estudos acerca da análise linguística da argumentação, destaca-se Ducrot.

A hipótese central desse autor é a de que determinadas frases possuem uma força argumentativa, contida nela própria. É a proposição da argumentação na língua.

A partir dessa visão, Ducrot (1989, p. 18-19) define certos morfemas da língua como operadores argumentativos, se três condições são preenchidas:

- 1) Pode-se construir a partir de P uma frase P' pela introdução de x em P. O que descrevo, “P’= P + x”. Mas deve-se entender que a introdução de x pode fazer-se não somente por adição, mas também por uma substituição acompanhada, eventualmente, de certas modificações sintáticas. Visto seu caráter impreciso, a formulação desta primeira condição corre o risco de parecer perigosamente permissiva. Mas não me parece grave na medida em que as condições de (2) e (3) não são satisfeitas, na verdade, senão no caso em que a introdução de x em P é relativamente simples.
- 2) Em uma situação de discurso determinada, um enunciado de P e um enunciado de P' têm valores argumentativos nitidamente diferentes: não se pode argumentar da mesma maneira a partir de um e a partir de outro.
- 3) Esta diferença argumentativa não pode ser derivada de uma diferença factual entre as informações fornecidas, na situação de discurso considerada, pelos enunciados de P e de P' (DUCROT, 1989, p. 18-19).

Outro autor importante nos estudos da Semântica Argumentativa é Vogt (1977, p. 32), que diz que é no intervalo entre enunciado e enunciação que a linguagem é atividade e é nesse intervalo que o homem a possui e é possuído. Ele diz ainda que “a estrutura do sentido deve ser concebida como um conjunto das relações, que se institui na atividade da língua entre os indivíduos que a utilizam.” (VOGT, 1977, p. 33).

Mais um exemplo de oralidade, retirado do corpus oral PEUL, em que o locutor emprega o **agora** como conector de contrajunção, isto é, quando ele atua argumentativamente, introduzindo uma sequência que contradiz a anterior, conduzindo o leitor/ouvinte a uma outra posição e é nesse sentido que a linguagem se coloca como atividade. Vejamos:

*F (falante): Não, por exemplo, se for com menina eu vou, (a) agora se for com menino eu não vou. (b) Porque menino, se for dois junto, passa uma PM, passa alguma coisa, pensa que eu tô fazendo besteira; que é em grupo; então por exemplo assim, quando a gente (inint) (hes) é tipo um grupo de extermínio! Tá entendendo? Se andar junto os dois homem junto, o- a polícia chega e pára. (a)*

*Agora, se eu andar com uma mulher do lado nunca vai parar. Tá entendendo? (b) Porque sabe... de repente pensa que é a namorada... de repente pensa (“alguma”) prima... pensa que tá passeando na rua...(a) Agora, com homem não, com homem já é diferente... (b).*

Nesse excerto, retirado de um diálogo entre um jovem da comunidade e o entrevistador, o jovem diz como, nos finais de semana, o seu grupo se posiciona em relação à polícia. Ele afirma que o melhor é sair acompanhado de alguém do gênero feminino, já que andar com outro homem provoca suspeita na polícia (fazer besteira, pertencer a grupo de extermínio). Para articular o seu pensamento, argumentando qual a melhor forma de se comportar na comunidade, o jovem emprega o conector **agora**, apontando para uma relação de adversidade, ou seja, estar na comunidade acompanhado de menina não traz problemas, mas estar com alguém do gênero masculino pode levantar suspeitas, que levam a problemas. Além da informação sobre o comportamento que o locutor expõe, há, também, a partir do **agora**, uma manobra discursiva que pode revelar: i) uma atitude esperta desse locutor; ii) a repressão da polícia em relação aos jovens do gênero masculino, ou, iii) o medo constante em que a população vive nessa comunidade. Diante disso, o locutor apresenta ao seu interlocutor que ele sabe como agir em determinadas circunstâncias.

Ocorre, a partir do **agora**, uma orientação diferente, que contrasta, comparando as proposições: estar com alguém do gênero masculino e estar com alguém do gênero feminino. Notamos ainda que o **agora** poder ser substituído pela conjunção adversativa **mas**.

Retomando Ducrot (1972, p. 12), esse autor admite que nas relações intersubjetivas não há apenas troca de informações, mas, conforme Guimarães (1981, p. 98), há uma especificação pela estrutura argumentativa, como nesse exemplo, apontando para uma atitude perspicaz do locutor que tenta levar o seu interlocutor a ler o texto, observando essa especificação, ou seja, ele (locutor) sabe como agir.

Assim, podemos dizer que, nesse excerto, há três ocorrências do **agora** como conector de contrajunção e, em todas, esse item atua contradizendo a mesma ideia: “se for menino eu não vou, **agora**, se for menina eu vou”. Essa repetição tem o papel de reforçar a força argumentativa em favor da posição que o locutor quer estabelecer, reforçando a sua atitude e a relação da comunidade com a polícia.

### 3 A Linguística e o ensino da língua

Sabe-se que é pela linguagem que o homem interage com o mundo. Diante disso, o reconhecimento dos elementos da língua como produtores de sentido é fundamental para que o seu usuário adquira postura de agentes que comunicam com eficiência e possam mobilizar a coletividade (BRITO, 2003, p. 23).

Essa mobilização está ligada à argumentatividade, ou seja, é necessário reconhecer os recursos argumentativos da língua para usá-los adequadamente. Dentre esses recursos, citamos, em nosso estudo, o **já** e o **agora** como conectores responsáveis pela orientação argumentativa do discurso.

O autor diz, ainda:

A leitura, enquanto uma atividade que envolve elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas e culturais, entre outras, depende de uma série de fatores linguísticos e extralinguísticos. Consequentemente, o ato de ler vai muito além da mera obtenção de um “sentido literal. (BRITO, 2003, p. 23).

Pisciota (2003), p. 97) afirma que saber a língua é também conhecer sua gramática em situação de uso: “dessa forma, o ensino deixaria de se centralizar em definições e classificações, e desenvolveria o uso das regras gramaticais como parte da competência comunicativa dos alunos”. (PISCIOTA, 2003, p. 97)

Nesse aspecto, os estudos linguísticos podem contribuir, por meio de suas pesquisas, apontando recursos que o usuário emprega e expandindo sua capacidade comunicativa.

Diante disso, este estudo pretende mostrar que muitos fatos linguísticos, registrados nas gramáticas tradicionais, não comportam mais o empregado realizado, no cotidiano, tanto oral quanto escrito, do falante da língua portuguesa. É o caso do **já** e do **agora**, preconizados nas gramáticas somente como advérbios de tempo e, no entanto, usados, como mostra esta pesquisa, como operadores argumentativos com o valor de contrajunção, ou seja, a sequência linguística, introduzida por esses conectores, propõe, a partir deles, uma outra possibilidade de sentido, e isso pode levar o interlocutor a se posicionar de forma diferente, concordando ou não com o que foi dito na sequência anterior.

Nos próximos exemplos, apresentamos o **agora** sendo usado com advérbio de tempo, com o sentido de neste momento, conforme registros, ou seja, há, assim, uma manutenção do que é estabelecido pelas gramáticas.

*O Banco Central revisou suas previsões e avalia **agora** que os bancos públicos vão puxar novamente o aumento do crédito em 2010. ( CUCOLO, 2010)*

Entretanto esse item também é empregado como um conector de contrajunção, responsável pela introdução de uma sequência linguística que opõe-se a outra. É o uso da língua no discurso, adequando-se à situação e produzindo efeitos que permitem a interação comunicativa. Vejamos o exemplo, retirado do texto oral PEUL.

*F (falante): É, eu gosto muito do Wanderley Luxemburgo, não que eu “(entenda)” muito de futebol, mas gosto dele.*

*F: Ele é bom, bom técnico. Aquele menino tá de bola cheia, o Ronaldinho Gaúcho, né? (riso E), tá de bola cheia ele.*

*L: De uma hora prá outra eles ficam assim, né?*

*F: É, cresceu, cresceu... tá bem ele. A seleção tem um bom time, **agora** depende do conjunto, entendeu? se esforça mais ainda, se dedicá mais ainda pro lado profissional deles (est), aí eles chegam lá..*

Observamos que o **agora** mobiliza a ideia de contradição, podendo ser substituído por **mas**, entretanto, observamos, também, que há resquícios da ideia de tempo, ou seja, neste momento a seleção tem um bom time, mas o sucesso depende da equipe, ou seja, apenas um bom time não é suficiente para se obter sucesso, é necessário, sobretudo, que o time atue em conjunto. Há, assim, no **agora** traços temporais, mas prevalecendo como um conector de contrajunção.

#### 4. Considerações finais

Concluimos este estudo observando que o ensino de determinadas unidades linguísticas necessitam de uma revisão. Isso aponta para a importância das pesquisas linguísticas e a forma como o professor vai mobilizar esses estudos no seu cotidiano escolar.

Travaglia (2003, p. 31) expõe a necessidade de a Universidade disponibilizar para os professores informações sobre a constituição e o funcionamento da língua. Deve-se explicitar, por meio das pesquisas feitas ou em andamento na academia de que forma cada tipo de recurso da língua pode funcionar na produção de textos. O autor afirma que “a pesquisa linguística tem que fazer uma gramática entendida como estudo das condições linguísticas de significação.” (TRAVAGLIA, 2003, p. 31)

Em consonância com o postulado por Travaglia, acreditamos que além de produzir conhecimento, é preciso que as pesquisas, por nós realizadas, cheguem a todos os professores da Educação Básica, para que, dessa forma, eles possam ampliar sua visão acerca do que está registrado nas gramáticas, cotejando com o emprego diário, tanto escrito quanto oral dos usuários da língua.

A partir do conhecimento e reconhecimento dessas pesquisas, os profissionais da educação, ao utilizá-las, estarão realizando um ensino mais significativo no sentido de tornar os seus alunos competentes usuários da língua.

Dessa forma, essas pesquisas poderão contribuir, modificando as metodologias tradicionais usadas nas escolas e, segundo Piscioti (2003, p. 98) “buscando caminhos para que os conteúdos explorados revelem adequação teórica e sejam relevantes.” (PISCIOTA, 2003, p. 98)

Assim, o grande desafio do professor é aliar situações de emprego efetivo da língua à análise de unidades linguísticas, como fizemos neste estudo. Isso significa que na medida em que descrevemos e explicamos a língua em uso, sempre observando as suas regularidades e seus efeitos de sentido, apontamos para novas possibilidades de estudar itens da língua, incorporando aspectos não só morfológicos e sintáticos mas também textual-discursivos.

Em nossa pesquisa teórica, não encontramos nas gramáticas tradicionais referências sobre o emprego do **já** e do **agora** como conector desencadeando a noção de contrajunção, que modifica o tópico anterior e funcionando como a conjunção adversativa **mas**. Também não localizamos em manuais didáticos quaisquer referências sobre o **já** e o **agora** com esse valor argumentativo. Entretanto, dois dicionários, de Houaiss (2009) e de Ferreira (2009), apresentam o **agora** como conjunção adversativa, funcionando como o **mas** e seus correlatos. Fato que concorda com o nosso estudo. Não há nesses dicionários referências sobre o emprego do **já** como conjunção adversativa.

Finalmente, podemos concluir afirmando que o uso do **já** e do **agora**, nos 05 textos orais e 05 escritos, ultrapassa as fronteiras estabelecidas pelas gramáticas tradicionais, como advérbios de tempo. O emprego desses itens apresenta outros valores e funções como de conectores argumentativos de contrajunção, em orações coordenadas, com uso semelhante ao da conjunção adversativa **mas**.

Esperamos que essa pesquisa possa servir de norte para outros pesquisadores que se interessam por ampliar o estudo de unidades da língua portuguesa que nos usos cotidianos, nas modalidades escrita e oral, se diferenciam do que está registrado nas gramáticas, manuais didáticos e até dicionários.

## 5.Referências Bibliográficas

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BRITO, Eliana Viana. Estratégia de leitura: a formação do leitor no ensino fundamental. In **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. BRITO, E. V. , MATTOS, J. M. de, PISCIOTA, H. (Org.). São Paulo, Arte e Ciência Editora, 2003.

BUENO, Francisco da Silveira. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Saraiva, 1968.

CUCOLO, Eduardo. Banco público vai puxar alta do crédito, diz BC. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 fev. 2010. Mercado. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2502201004.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2010.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

DUCROT, Oswald. **Princípios de Semântica Linguística** (Dizer e não dizer). São Paulo: Cultrix, 1972.

\_\_\_\_\_. Argumentação e “Topoi” argumentativos. In: **História e sentido na linguagem**. Guimarães, Eduardo. (org). Campinas, pontes Editores, 1989, p. 13-38.

FABRI, Kátia Maria Capucci. **O funcionamento textual-discursivo do já e do agora em diferentes tipos de textos orais e escritos da língua portuguesa**. 2013. 232 f. Tese de Doutorado (doutorado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo R. Junqueira. Estratégias de Relação e Estruturação do texto. In: ORLANDI, E. P. O. (Org). **Sobre a Estruturação do Discurso**. Campinas: IEL/Unicamp, 1981, p. 91-113.

\_\_\_\_\_. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo, Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Coesão Textual**. São Paulo, Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1995.

PISCIOTA, Harumi. Análise linguística: do uso para a reflexão. In **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. BRITO, E. V. , MATTOS, J. M. de, PISCIOTA, H. (Org.). São Paulo, Arte e Ciência Editora, 2003.

TAKAHASHI, Fábio. Entrevista, Aplicação do Enem “foi satisfatória”, afirma ministro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 dez. 2009. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0812200919.htm>>. Acesso em: 8 dez. 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez. 1997.

\_\_\_\_\_. Gramática Ensino plural. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Típicos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (org). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007. v. 2. p. 97-117.

VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**. (Contribuição para uma Teoria Semântica Argumentativa). São Paulo: Ática, 1977.

## CRENÇAS DE ALUNOS DE ZONA RURAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO DE CASO NUMA TURMA DE 7º ANO “D” DE UMA ESCOLA PÚBLICA URBANA DO INTERIOR DO TOCANTINS.

Juliane Pereira Sales<sup>1</sup>  
Jacielle da Silva Santos<sup>2</sup>  
Profª Drª Karylleila dos Santos Andrade<sup>3</sup>

**RESUMO:** Ensinar língua materna considerando o contexto intercultural de muitas salas de aula Brasil a fora pressupõe, dentre outros fatores, reconhecer as crenças que sustentam atitudes linguísticas de professores e alunos. Partindo desse pressuposto, este artigo apresenta a investigação realizada na turma de 7º ano “D” de uma escola pública urbana do interior do Tocantins em que se objetivou identificar as crenças dos alunos acerca do português que estudam na escola. Discussões teóricas sobre língua, interculturalidade, crenças e atitudes linguísticas implementadas no âmbito das aulas da disciplina Aspectos Sociossimbólicos da Língua(gem) do Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) motivaram à pesquisa. Professoras-pesquisadoras em formação investigaram quais crenças sustentavam atitudes linguísticas dos alunos em aulas de Língua Portuguesa. Autores como Cyranca (2007); Teixeira e Ribeiro (2012); Fleuri (2003; 2000; 2001); Candau (2008); Kleiman, (2002); Barcelos (2006; 2007); Mollica (2008); Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007); Coracini (2007); Moita-Lopes (2002) fundamentam esse trabalho. A investigação caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa. Os dados foram gerados a partir da análise sobre o ‘Questionário de Língua Portuguesa’ aplicado aos 23 alunos da turma de 7º ano “D” e identificados em dois grupos: *grupo da zona urbana* e *zona rural*. Principalmente em relação a esse último grupo, foram identificadas três principais crenças dos alunos do 7º ano “D”: o português da escola é *i*) “uma habilidade de pousos”; *ii*) “um português do outro”; *iii*) “uma disciplina, técnica especial para falar, ler e escrever ‘direito’.”

**Palavras-chave:** Educação intercultural; Ensino de língua portuguesa; Crenças de alunos.

**ABSTRACT:** To teach mother tongue considering the intercultural context of many classrooms Brazil the out presupposes, among other factors, recognize the school beliefs that sustain linguistic attitudes of teachers and students. From that assumption, this article presents the investigation realized in the class 7º grade “D” of an urban public school in the interior of Tocantins in which objectified identify the beliefs of students from rural zone, around of the Portuguese that studying in school. Theoretical discussions about language, interculturalism,

<sup>1</sup> \*Juliane Pereira Sales. Mestranda da segunda turma do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/2014 – da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do Campus de Araguaína. Atualmente professora efetiva da SEDUC-TO. E-mail: juliane.sales@hotmail.com

<sup>2</sup> \*Jacielle da S. Santos. Mestranda da segunda turma do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/2014 – da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do Campus de Araguaína. Atualmente professora efetiva da SEDUC-TO. E-mail: jacyla03ale@gmail.com

<sup>3</sup> \*Profª Drª Karylleila dos Santos Andrade. Graduação em Letras pela Universidade do Tocantins (1993), mestrado (2000) e doutorado (2006) em Linguística pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora adjunta do curso de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase no ensino do Léxico e em Onomástica/Toponímia. Bolsista Produtividade da UFT. E-mail: karylleila@gmail.com



beliefs and attitudes linguistics implemented in the ambit of the lessons of the discipline Aspects Sociosymbolics of the Language of the Professional Master's Program in Letters - 'ProfLetras' of University Federal Tocantins (UFT) motivated to the research. (UFT). Teachers researchers in training investigated which beliefs sustained peasant students' linguistic attitudes in Portuguese tongue lessons. Authors as Cyranca (2007); Teixeira and Ribeiro (2012); Fleuri (2003; 2000; 2001); Candau (2008); Kleiman (2002); Barcellos (2006; 2007); Mollica (2008); Cavalcanti and Bortoni-Ricardo (2007); Coracini (2007); Moita-Lopes (2002) are base the research. The investigation is characterize as a case study of qualitative approach. The data was generated from the analyzes of the 'Questionnaire of tongue Portuguese' applied to 23 students of the 7º grade "D", identified in two groups: *urban zone group* and *rural zone*. Mainly to the latter group, it identified three main beliefs of the students 7º grade "D": o Portuguese of the school is *i*) a "landing skill"; *ii*) a "Portuguese the other"; *iii*) "a discipline, special technique to speak, read and write 'right'."

**Keywords:** Intercultural education; Portuguese language teaching; Beliefs of the students.

## 1. Introdução

Este artigo é fruto da ainda iniciante experiência em pesquisa de duas professoras de Língua Portuguesa de escolas públicas do Norte do Estado do Tocantins, ambas em processo de formação continuada em Mestrado Profissional em Letras. Autoras do presente texto, as docentes realizaram um estudo de caso sobre crenças escolares de alunos de uma de 7º ano "D" provenientes de áreas rurais a respeito do português que estudam numa escola urbana tocantinense, localizada no município de Ananás, região norte do estado do Tocantins, também local de trabalho de uma das professoras-pesquisadoras.

O interesse por investigar sobre crenças escolares surgiu das inquietações provocadas por discussões implementadas entre formador e professoras em formação no âmbito das aulas da disciplina Aspectos Sociossimbólicos da Língua(gem). Disciplina do Programa de Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras da Universidade Federal do Tocantins, turma 2014-2016. Tais aulas se realizaram no mês de novembro de 2015.

Nesse contexto de formação, refletiu-se exaustivamente a respeito das possibilidades e limites para uma educação linguística intercultural na escola. Conforme Fleuri (2003; 2001; 2000), pode-se compreender 'interculturalidade em educação' como o conjunto de práticas da proximidade entre os diferentes. Alguns estudiosos defendem que se pretende que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua em contexto escolar aconteça coerentemente a uma perspectiva intercultural de educação, seria imprescindível a professores e educadores em geral entenderem o comportamento linguístico dos seus alunos, isto é, as atitudes e/ou ações manifestadas em relação à língua que aprendem. Para tanto, isso se daria, primeiramente pelo reconhecimento das crenças que sustentam esses comportamentos ou ações linguísticas, inclusive as relações entre um e outro, por parte tanto de docentes quanto dos próprios alunos.

Segundo Santos (1996, p.8), crença é uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. De outro modo, crença é uma percepção de mundo construída historicamente pelo sujeito e seu grupo por influência de diferentes fatores quase sempre externos ao sujeito e que determinam seus propósitos, intenções, sentimentos, ações/atitudes acerca de determinado objeto, pessoa ou situação. Por sua vez, uma atitude linguística seria uma forma de agir e intencionar, uma expressão das opiniões, pontos de vista, isto é, das crenças que se tem sobre o mundo e o que os compões histórica, cultural e socialmente (SANTOS, 1996; BARCELLOS, 2006).

Em 2015 a escola-campo da pesquisa apresentada trabalhava com alunos de 7º ano do Ensino Fundamental. Essas turmas eram metade por estudantes provenientes de áreas rurais próximas ao município de Ananás. Uma das professoras-pesquisadoras como regente nessas turmas observou, por vezes, que esses discentes de origem camponesa manifestavam atitudes linguísticas importantes em relação às atividades de estudo propostas diariamente em aulas de Língua Portuguesa às turmas da série/ano. Os alunos camponeses hora e outra negavam-se a participar de atividades de leitura/escuta/interpretação de textos, assim como de trabalhos de escrita e produção oral e escrita propostos em sala de aula.

Como resultado do que se discutiu sobre educação intercultural no ensino de língua no contexto de formação supracitado, as professoras-pesquisadoras passaram a considerar a hipótese de que os comportamentos ora de resistência, auto exclusão ora silenciamento desses alunos, entendidos aqui como atitudes linguísticas desses (SANTOS, 1996; BARCELLOS, 2006) mediante o que era proposto à turma em sala nas aulas semanais de Língua Portuguesa, poderiam ser reflexos e/ou manifestações das crenças que esses estudantes poderiam ter em relação ao português que aprendiam na escola.

Considerando o pressuposto, a pesquisa ora apresentada propôs responder assim à seguinte questão-problema: ‘quais crenças têm sustentado as atitudes linguísticas de alunos camponeses em turmas de 7º ano de uma escola urbana do interior do Tocantins?’ A partir da questão de pesquisa, objetivou-se identificar quais crenças têm sustentado as atitudes linguísticas de alunos camponeses em turmas de 7º ano de uma escola urbana do interior do Tocantins.

A abordagem de pesquisa assumida para a investigação é a da pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2011; FLICK, 2009; GODOY, 1995; GIL, 2002) informada no estudo de caso (cf. TRIVIÑOS (1987) *apud* ALVARENGA NETO; BARBOSA e CENDÓN, 2006; ANDRÉ (2005) *apud* DE DEUS, 2010) sobre uma turma de 7º ano “D” de uma escola urbana localizada no município de Ananás, região norte do Tocantins. Para a coleta dos dados de pesquisa, utilizou-se como instrumento um questionário semi-aberto denominado ‘Questionário de Língua Portuguesa’.

O mesmo instrumento foi aplicado a todos os 23 alunos frequentes na turma informante, identificados aqui em dois grupos distintos: o *grupo da zona rural* representativo dos 12 alunos camponeses que compõem a metade da turma; e o *grupo da zona urbana*, identificado pelos 13 demais estudantes do 7º ano “D”, residentes na sede do município em que se localiza a escola-campo. Entretanto, os resultados finais que interessam à presente pesquisa são aqueles que representam a identificação das crenças dos alunos do primeiro grupo. Tendo em vista que o problema de pesquisa surgiu exatamente das observações de uma das professoras-pesquisadoras acerca de atitudes linguísticas manifestadas por esses alunos em aulas de Língua Portuguesa.

A presente pesquisa fundamentou-se em diferentes autores cujas pesquisas desenvolvidas voltam-se ao campo dos estudos interculturais em educação linguística como Cyranca (2007), Teixeira e Ribeiro (2012); Fleuri (2003; 2000; 2001); Candau (2008); dos estudos linguísticos aplicados Kleiman, (2002); Barcelos (2006; 2007); dos estudos sociolinguísticos Mollica (2008); Cavalcanti & Bortoni-Ricardo (2007). Considerando ainda para as análises considerações de autores no campo da Análise do Discurso (AD) como Coracini (2007); Moita-Lopes (2002).

Além da presente *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*, este artigo estrutura-se em três principais seções, a saber: *Das escolhas metodológicas à experiência de pesquisa: um estudo de caso de abordagem qualitativa*; *Crenças no ensino de Língua Portuguesa em contexto escolar*; *Identificando crenças de alunos de zona rural no ensino de Língua Portuguesa*. Na primeira dessas seções apresenta-se o percurso metodológico

construído a partir das opções pelo estudo de caso e a abordagem de pesquisa, incluindo a caracterização da turma informante, a descrição dos instrumentos de coleta, registro e análise dos dados. Na segunda revisam-se alguns fundamentos sobre crenças e atitudes linguísticas na aprendizagem conforme os autores supramencionados, refletindo a partir desses também sobre a relação entre as interações interpessoais em sala de aula e a construção de crenças escolares no ensino de língua. Por fim, na terceira seção apresenta-se a análise dos dados de pesquisa coletados por meio do “Questionário de Língua Portuguesa”, discutindo-se em seguida os resultados alcançados.

## **2. Das escolhas metodológicas à experiência de pesquisa: um estudo de caso de abordagem qualitativa.**

A caracterização da pesquisa como um estudo de caso fundamenta-se nesta investigação, no mínimo, por três aspectos importantes.

O primeiro deles é que, segundo definições de alguns estudiosos (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; THIOLENT 2008; YIN, 2005 apud. DE DEUS et. al., 2010), este tipo de pesquisa facilita a geração e análise de dados no contexto de uma realidade complexa de pesquisa, na qual a ausência de um recorte pode provocar uma divagação consequente da temática explorada pelo investigador. Da mesma forma, no estudo de caso a construção do conhecimento se dá numa dinâmica colaborativa entre os informantes de pesquisa e o pesquisador. Pois, este tipo de pesquisa também pode possibilitar um olhar mais próximo daquilo que é no caso analisado, uma situação semelhante ocorrida no contexto mais amplo em que a pesquisa se insere. A esse respeito, Yin (2001 *apud* ALVARENGA NETO, BARBOSA e CENDÓN 2006, p.68) aponta que o estudo de caso permite uma investigação empírica que averigua um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

O segundo aspecto importante à opção pelo estudo de caso nesta investigação relaciona-se ao fator tempo. Dispunha-se de apenas um mês para realização de todos os passos necessários ao desenvolvimento de uma investigação sobre crenças escolares junto à turma de 7º ano “D”. Todos os processos que envolveram o planejamento e aplicação da pesquisa na turma informante precisaram ser realizados dentro desse período. O reconhecimento da turma de alunos onde seria aplicada a pesquisa; a elaboração e a aplicação do ‘Questionário de Língua Portuguesa’ para a coleta e geração dos dados; a análise das informações coletadas e os registros dos resultados em tabelas e gráficos. Todo esse trabalho foi realizado dentro das 4 semanas do mês de novembro do ano letivo de 2015, do 4º bimestre conforme o calendário da rede Estadual de Ensino do Tocantins.

O terceiro aspecto que fundamenta o estudo de caso para a pesquisa aqui apresentada relaciona-se ao fato de que este tipo de pesquisa corresponde adequadamente às pesquisas de ordem qualitativa. Conforme Oliveira (2011), a pesquisa qualitativa considera os dados de pesquisa a partir de seu significado, propondo perceber o fenômeno no seu contexto: “o uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências” (OLIVEIRA, 2011, p.24). Desse modo, importa o processo da construção da pesquisa, pois este leva em consideração os significados que vão surgindo acerca do objeto de estudo sob a ótica dos informantes da pesquisa: o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador.

A pesquisa qualitativa possibilita ainda ao pesquisador posicionar-se como um instrumento fundador da própria pesquisa. Alguém cujas reflexões que realiza acerca do próprio percurso investigativo, seja na elaboração de instrumentos ou na revisão dos registros e fontes

teóricas, seja na definição dos resultados finais possam ser interpretados também como conhecimento produzido (cf. FLICK, 2009, p.23).

Sob essa perspectiva de análise, o estudo de caso de abordagem qualitativa possibilitou à investigação realizada a elaboração de instrumentos próprios de coleta, geração e análise dos dados de pesquisa, assim como, a variação das fontes de registro e interpretação dos mesmos. O ‘Questionário de Língua Portuguesa’ usado na coleta de dados juntos aos alunos informantes, as tabelas e os gráficos construídos para registro e interpretação desses dados foram todos abordados pelas professoras-pesquisadoras a partir do método descritivo-interpretativo de análise, próprio da perspectiva qualitativa de investigação (cf. GODOY, 1995).

Essa variação nas formas de coleta, registro e análise caracteriza nessa investigação uma liberdade interpretativa ao estudo de caso. Liberdade essa que permite a proximidade entre os sujeitos envolvidos que se autoconhecem e, como consequência, esse autoconhecimento permite ao investigador decidir que cursos de ação tomar, tendo em vista que os procedimentos resultam sobre ele mesmo e os demais sujeitos envolvidos.

A caracterização dos estudantes do 7º ano “D” foi feita com base na leitura das fichas de matrícula realizada pelas professoras-pesquisadoras junto à secretaria escolar da escola-campo. Para tanto, também contou-se com a experiência de uma das professoras-pesquisadoras como regente da turma durante o ano letivo de 2015. Conforme essas fontes de pesquisa, a turma informante era formada por 31 alunos matriculados, porém, apenas 23 estudantes frequentavam regularmente as aulas. Sendo esse o número de informantes considerado na pesquisa.

Dos 23 estudantes frequentes na turma, 12 deles são de origem camponesa. Esses moram com suas famílias em áreas rurais circunvizinhas ao município de Ananás, tais como regiões de assentamento, chácaras ou fazendas. Os pais e/ou responsáveis desses estudantes dedicam-se à agricultura familiar nas localidades rurais onde moram e a plantação de roças. Costumam assim contar com a ajuda dos filhos nos afazeres domésticos e do campo. Os alunos camponeses vêm para a escola todos os dias por meio do transporte escolar cedido pela prefeitura do município em parceria com a Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC). Boa parte deles vieram de outras cidades próximas ao município de Ananás. Há ainda aqueles que vieram de estados vizinhos ao Tocantins, como Maranhão e Pará, e estudaram os anos iniciais do Ensino Fundamental no sistema multisseriado em escolas das regiões rurais desses estados. Esse grupo de alunos está identificado na análise dos dados e discussão dos resultados de pesquisa como *grupo da zona rural*.

O restante da turma é composta por alunos que residem na sede do município de Ananás, onde se localiza a escola-campo e somam uma maioria de 13 alunos. Estudam na escola desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou frequentaram as etapas do 1º ao 5º ano em escolas municipais da cidade. A maior parte é conhecida dos professores da turma devido terem estudado o 6º ano na escola-campo. Por residirem nas proximidades da *escola-campo*, esse grupo de alunos não depende do transporte escolar oferecido pela prefeitura do município para se locomoverem até à escola. Alguns deles são acompanhados pelos pais que os trazem à escola ou vêm buscá-los ao final das aulas. Na análise dos dados de pesquisa, assim como na apresentação dos mesmos e discussão dos resultados nesse texto, esses alunos estão identificados como *grupo da zona urbana*.

Embora corra-se o risco de que as denominações *grupo da zona rural* e *grupo da zona urbana* possam ser interpretadas como algum tipo de preconceito em decorrência de uma leitura desatenta desse texto, justificam-se aqui como critério de análise, no intento de facilitar a abordagem dos dados de pesquisa, sua análise e interpretação em referência aos dois grupos de alunos que compunham a turma informante no contexto da investigação aqui demonstrada.

Esses dois grupos de alunos representam duas realidades distintas que ocupam o mesmo espaço da sala de aula. Sob a perspectiva intercultural de educação (cf. FLEURI, 2001),

a representatividade desses alunos poderia ser melhor trabalhada pela professora da turma desde que ela assumisse o papel social de promover a proximidade entre ambos os grupos, que provavelmente apresentam perspectivas culturais diferentes um do outro, mas que podem e devem ser integradas no sentido de uma perspectiva de ensino que atenda às necessidades de todos.

O enfoque de investigação se direciona em especial sobre o grupo dos alunos camponeses, visto que o problema de pesquisa surgiu exatamente das observações de uma das professoras-pesquisadoras acerca de atitudes linguísticas manifestadas por esses alunos em aulas de Língua Portuguesa. Conforme registros da rotina de sala de aula feitos pela professora-pesquisadora regente da turma informante, identificou-se, por vezes, que boa parte dos alunos desse grupo demonstravam mais resistência em participar das atividades desenvolvidas nas aulas de português do que os alunos do *grupo da zona urbana*.

As atitudes de auto exclusão e silenciamento eram mais percebidas nos alunos camponeses. O que se pode também atribuir às dificuldades de aprendizagem mais identificadas nesses discentes.

Aparentemente, essas dificuldades sempre estiveram relacionadas principalmente ao pouco domínio da escrita e da leitura na compreensão e na produção de textos escritos por esses meninos e meninas. A repetência involuntária era também característica do grupo da zona rural e desencadeou uma outra: a distorção idade/série do grupo em relação aos meninos e meninas do grupo da zona urbana. A faixa-etária do grupo da zona rural está entre os 13 e 15 anos de idade, isto é, dois a três anos a mais em comparação com o grupo de alunos da zona urbana em que todos os meninos e meninas encontram-se entre os 12 e 13 anos.

O “Questionário de Língua Portuguesa” utilizado como instrumento de coleta dos dados de pesquisa sobre as crenças dos alunos camponeses da turma do 7º ano “D” foi elaborado pelas professoras-pesquisadoras. O mesmo continha oito questões semi-abertas que propunham a ambos os grupos de discentes informantes que esses manifestassem suas opiniões sobre: que língua acreditam falar; que língua acreditam aprender na escola nas aulas de Língua Portuguesa; o que acreditam do próprio ‘saber linguístico’ em ‘português’ e o dos colegas de turma não provenientes do seu contexto sociocultural; o que pensam sobre a escola e esta como espaço de aprendizagem do português; o que esperam aprender na escola nas aulas de Língua Portuguesa.

A aplicação do questionário foi feita por uma das professoras-pesquisadoras durante uma das aulas semanais de Língua Portuguesa ministradas por ela. Nesse processo, a professora orientou que os alunos respondessem a todas as questões, optando por uma das opções de resposta, quais eram representadas pelas alternativas “sim” e “não” nas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 7ª questões e, em seguida, explicitassem as razões que justificava sua opção de resposta com base numa pergunta subjetiva que seguia cada uma das 8 questões que compunham o instrumento. Os dados gerados a partir do “Questionário de Língua Portuguesa” foram assim registrados em tabelas e gráficos elaborados para esse fim e tratados posteriormente como fontes de informação para a análise e alcance dos resultados finais.

Para a análise dos dados considerou-se as informações geradas a partir dos questionários aplicados aos dois grupos de estudantes. Isso porque o propósito era que ao comparar as respostas de ambos os grupos entre si, se pudesse interpretar mais claramente os pontos de vista dos discentes camponeses e assim identificar as crenças em específico desse grupo. Para tanto, também levou-se em consideração na análise dos questionários as características sócio-culturais dos alunos, informadas com base nas suas fichas de matrícula.

### **3. Crenças no ensino de língua portuguesa em contexto escolar.**

Nos encontros e desencontros de crenças de professores e alunos, acerca do que ensinar e como ensinar, o que aprender e porque aprender sobre língua portuguesa na sala de aula,

relembremos o que sugere Drummond em seu poema *Aula de Português*<sup>4</sup>. Para o poeta, a língua da escola é sempre um português do outro, esse português que são sempre dois: o mistério e o outro.

Para muitos de nossos alunos que frequentam nossas salas de aula cheias, quentes e pouco atrativas, decoradas com um branco gelo frio e um azul escuro barrado que representa muito mais uma legenda partidária do que a imensidão do firmamento (se é que nos permitem a singela imagem), estudar a língua portuguesa da escola, é sempre um “mistério”. As experiências de muitos de nós professores e que são por muitas vezes relatadas em nossas salas de professores regentes em escolas Brasil afora, demonstram que o ensino de língua portuguesa na escola ainda desperta nos alunos atitudes que no mínimo são negativas do ponto de vista das diferentes estruturas que as formam.

Essas atitudes, segundo Mollica (2008, p. 97), podem ser entendidas como atitudes sociais, pois são manifestações externas daquilo que se sente, compreende ou se avalia em relação a determinada pessoa, situação ou objeto. Podem ser positivas se os sentimentos gerados pelo objeto são agradáveis; podendo também serem negativas se o contrário ocorrer.

Insistimos em dizer aos nossos alunos que “essa ou aquela aula de língua portuguesa vai ajudá-los a ler e escrever melhor”. Mas o que ensinamos de fato não é leitura e nem escrita. Ensinamos aos nossos alunos gramática, regras de acentuação, ortografia. Mesmo quando nossas aulas são de leitura, essa leitura é para avaliar a capacidade de nossos alunos para ler em norma padrão (cf. KLEIMAN, 2002).

Conforme Bagno (2002), em relação ao português brasileiro, as crenças podem ser identificáveis em atitudes linguísticas tais como “brasileiro não sabe português”, “só em Portugal se fala bem português”, “português é muito difícil”. Entre esses preconceitos se poderá acrescentar proposições comuns do dia a dia como “brasileiro não sabe falar português porque não sabe gramática”; “é na escola que se aprende o português correto”; “ensinar português é ensinar gramática”; “o bom professor de português é aquele que sabe gramática normativa e ensina aos seus alunos o que sabe”; “um bom escritor é aquele que domina um português culto, gramatical”; “o aluno aprende português estudando gramática”; e outras.

Por isso, ao professor é o reconhecimento das crenças que motivam as atitudes dos seus alunos em sala de aula. Principalmente quando a sala de aula é marcada por uma diversidade social, cultural e econômica característica, em que os conflitos culturais podem ser mais acentuados por aqueles que se sentem menos dignos de estarem ali. Descortinar as redes de crenças que sustentam esses conflitos em relação a língua objeto de aprendizagem, neste espaço, poderá contribuir para tomada de ações do professor no sentido de superá-los e assim construir um caminho de mudanças de convicções que pode assegurar um avanço de todos em relação ao que está em questão: a conscientização acerca do conhecimento linguístico desses alunos.

### 3.1 - O que são crenças no ensino-aprendizagem de uma língua?

Para se definir crença, pode-se levar em consideração diferentes perspectivas. Uma delas é a da Linguística Aplicada (LA) para qual uma crença é uma forma de pensamento ou de ver e perceber as coisas que se constrói dentro de um contexto de interação, ou são resultado das interações entre os indivíduos.

Barcelos (2006) assim define,

Entendo crenças, de maneira semelhante a Dewey, como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o

<sup>4</sup> ANDRADE, 1999, p.86

mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e re-significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Para a autora, as crenças são sociais. Portanto, não inatas aos indivíduos, mas construídas e reconstruídas a partir das relações que estabelecemos com os demais. Em Santos (1996), crença é uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. Isto é, crença é aquilo em que se acredita ou sobre o que se acredita.

Barcelos (2006) também afirma na citação anterior que as crenças são dinâmicas, contextuais e paradoxais. O que significa dizer que se constroem na interação entre os sujeitos, isto é, na nossa relação com o outro. E este outro sendo um sujeito, uma situação, até mesmo uma outra crença. O fato de serem contextuais e paradoxais faz pensar que é possível a mudança de crenças por parte dos indivíduos dependentemente dos tipos de relação que esse estabelece com os demais do seu grupo ou contexto. O que leva um sujeito a acreditar ou a ter certa convicção sobre um objeto, uma situação, uma realidade, é o contexto em que ele está e no qual estabelece suas relações ou interage com outros sujeitos. Diante dessa reflexão, uma crença se constrói dentro de uma rede de outras crenças em relação ou sobre alguma coisa e essa por sua vez, poderá sofrer alterações à medida que o sujeito esteja inserido em determinado contexto, ou seja, o contexto no qual o sujeito interage e a rememoração de suas experiências a partir do contato com este contexto leva-o a determinar quais crenças irão emergir.

Portanto, essa mesma noção de crença inclui em seu conceito a possibilidade de que uma crença pode, ao longo do tempo, das experiências do sujeito, das construções socio-simbólicas que esse estabelece com o objeto alvo de suas crenças, sofrer mudanças do ponto de vista do indivíduo no ou sobre o objeto. Isso significa dizer que dependendo dos estímulos que recebe e que lhe mostram de forma diferente um mesmo objeto, o indivíduo pode mudar sua forma de vê-lo. Se antes via-o negativamente, pode passar a vê-lo de outra forma. Essa possível mudança ocorre pela relação existente entre crenças e atitudes, ou crenças e ações. Santos (1996) define atitude da seguinte forma:

[...] atitude seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas, ou seja, as nossas crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas. (SANTOS, 1996, p.8)

Conforme a definição acima, uma atitude é a manifestação de uma crença. Essa manifestação pode ser uma opinião ou um sentimento em relação ou sobre determinada pessoa, situação ou objeto. Segundo o citado autor, as reações que temos mediante as coisas que nos rodeiam, sejam elas positivas e/ou negativa, são atitudes que manifestam nossas convicções íntimas. Isto é, nossas crenças. Dependendo de como o indivíduo percebe as atitudes do outro em relação ao mesmo objeto face de suas crenças, se são positivas ou não, ele pode então ser estimulado a mudar suas convicções ou perpetuá-las. Por essa relação é que as crenças são convicções passíveis a mudança. A possibilidade de mudança de crença é uma característica que antes não era considerada nos primeiros estudos a este respeito (cf. BARCELOS, 2007). Entretanto, isso não faz da crença algo decorrente de imediatismo, ou que se constrói simultaneamente aos acontecimentos e aos objetos a que se relacionam.

Desde a década de 1990 um processo de mudança, isto é, “de forma de pensar” (cf. WOODS, 1996) sobre o ensino da língua portuguesa na escola têm resultado na modificação de crenças por parte de professores, educadores e estudiosos do assunto. Essas mudanças são decorrentes de estudos desenvolvidos na área dos letramentos sociais (STREET, 2014;

KLEIMAN, 1995, para citar os principais), da sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2004) e da linguística aplicada (BARCELOS, 2006; 2007; SANTOS, 1996) e outros.

De fato, ocorre em dias atuais uma mudança de crença acerca do que deve ser levado à sala de aula como objeto de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa. As orientações curriculares para o ensino do Português desde meados da década 90 têm apontado para o fenômeno da variação linguística e dos gêneros textuais como orientação ao ensino. Uma intenção de mudança já institucionalizada e que ainda encontra obstáculos significativos para ser efetivamente implementada no interior das salas de aula, entre eles, a formação do professor de língua materna que ainda é carente no sentido de demonstrar a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997;1998) seja no que concerne à própria natureza da linguagem como dos saberes e materiais para se ensinar (cf. KLEIMAN, 2008 e outros). De qualquer forma, a crença na unidade linguística do Brasil tem desencadeado desde muitos anos atitudes negativas em sala de aula por parte de professores e, principalmente de alunos. Esses, muitas vezes vítimas de experiências desagradáveis com o objeto de sua aprendizagem: a língua portuguesa.

A sala de aula, portanto, torna-se um espaço no qual os alunos afirmam ou não suas convicções acerca da língua que falam e que estudam na escola, orientados pelas atitudes do professor, dos outros alunos e da própria escola. Esse processo de afirmação é mais importante e significativo ainda quando se trata de alunos da zona rural ou índios que frequentam o contexto escolar urbano. Geralmente, as crenças que estes alunos carregam acerca do português da escola são de fato negativas, contraditórias às atitudes linguísticas do professor, dos outros alunos e os demais sujeitos do ambiente escolar.

A experiência linguística dos alunos que representam essas “minorias” como os da zona rural e de outros grupos étnicos como índios e negros, poucas vezes são consideradas enquanto um saber linguístico em sala de aula pelo professor da turma e pelos colegas. O que dificulta assim a mudança de crença e reconfirma as atitudes negativas desses. O silenciamento e o apagamento destes alunos em sala de aula, por que não dizer também, a resistência em estar ali mesmo que de forma auto inferiorizada, pode ser uma interpretação deles próprios acerca da própria condição de falantes-aprendizes de língua portuguesa.

#### **4. Identificando as crenças dos alunos do 7º ano “D” no ensino de língua portuguesa.**

Para melhor compreensão dos dados aqui descritos, dividimos a presente seção em 3 tópicos nos quais apresentamos os dados gerados e analisados sobre as crenças dos alunos do 7º ano “D”. O primeiro tópico traz os resultados acerca da língua que os alunos do *grupo da zona rural* acreditam falar, considerando as respostas dadas por eles à primeira questão do “Questionário de Língua Portuguesa”. O segundo tópico está subdividido em 4 subtópicos e buscou apresentar os resultados referentes às respostas dadas por ambos os grupos às questões 2, 3, 4, 5, 6 e 7. O terceiro tópico traz os resultados da análise feita sobre as respostas dos alunos à questão 8, em que buscou-se identificar as crenças dos alunos em relação ao que esperam do ensino de Língua Portuguesa na escola em que estudam.

As análises dos dados de pesquisa referentes aos alunos do *grupo da zona rural* foram realizadas comparando as informações referentes a esse grupo com as geradas junto aos estudantes do *grupo da zona urbana*. O critério justifica-se por representar possibilidade de clareza acerca do que se pôde identificar como crenças dos alunos camponeses em relação ao ‘português’ que estudam nesta escola urbana. Considerou-se que ao comparar os dados de pesquisa entre os dois grupos, poder-se-ia interpretar mais claramente como os alunos do *grupo da zona rural* creditam o ‘português’ que lhes ensinam na escola mediante os diferentes aspectos sugeridos implicitamente nas oito questões do ‘Questionário de Língua Portuguesa’



#### 4.1 – Que língua eu falo?

Nesta questão 01 requereu-se dos alunos que apontassem a língua que falam, pressupondo-se que reconhecessem que essa língua seja o ‘português’, não propriamente o português ensinado na escola -português padrão/culto - mas a sua língua de criação, de comunidade, aprendida no seio da família, sua língua materna (cf. CAVALCANTI & BORTONI-RICARDO, 2007).

Todos os 23 alunos responderam o português como sendo a língua falada por eles, sua língua materna. As respostas dadas, tanto pelos alunos do *grupo da zona rural* e as respostas dadas à mesma questão pelo *grupo da zona urbana* comparadas entre si, apresentaram mínima diferença. Observa-se com isso que as opiniões manifestadas por ambos os grupos de alunos sobre a língua que falam apresentam praticamente a mesma resposta. Isso significa que o *grupo da zona rural* no contexto da escola urbana se reconhece como falante-aprendiz de língua portuguesa.

A análise sobre os dados gerados na questão 1 resultou na compreensão de que a língua que os alunos tanto do *grupo da zona rural* como do *grupo da zona urbana* acreditam falar é o ‘português’. Restou para a pesquisa ainda compreender se esta língua assumida pelos alunos como sua língua de fala é correspondente à língua da escola, ou em outras palavras, a língua que estudam na escola-campo da pesquisa. Para tanto, a análise voltou a atenção para as demais questões do ‘Questionário de Língua Portuguesa’, em específico as questões 2, 3, 4, 5, 6, e 7, cujos resultados estão apresentados no próximo tópico.

#### 4.2 – As crenças dos alunos do 7º ano “D”?

As questões 2, 3, 4, 5, 6 e 7 do ‘Questionário de Língua Portuguesa’ propunham identificar nos alunos opiniões que indicassem suas crenças tanto sobre o português que admitem na questão 1 ser a língua que falam quanto sobre o português que estudam na escola; se acreditam ou não que exista diferenças entre um e outro dos dois português e como se posicionam mediante o papel da escola como promotora privilegiado do ensino de língua portuguesa. As mesmas questões requereram dos alunos que respondessem apenas “sim” e “não” para cada uma, explicando sua opção de resposta a partir de uma questão subjetiva seguinte a cada pergunta.

Tais questões foram propostas considerando alguns pressupostos sobre o que os alunos poderiam admitir ou não sobre o português que falam (identificado na questão 1 como o “português”) e o que estudam na escola. Conforme *quadro 1*, as questões analisadas, implicitamente propunham, portanto, que os alunos do *grupo da zona rural* manifestassem em suas respostas que:

#### Questionário de Língua Portuguesa / Questões 2 a 7

*Questão 2* - Acreditam ou não que português que falam em casa ou no seu ambiente social particular é ou não diferente do português da escola;

*Questão 3* - Acreditam ou não saber falar o português da escola;

*Questão 4* - Acreditam ou não saber o português da escola;

*Questão 5* - Acreditam ou não que seus colegas da cidade (*o grupo da zona urbana*) falam melhor o português porque moram na cidade e sempre estudaram na escola-campo da pesquisa (falam melhor ou sabem falar o português urbano, usado na escola, próximo ao português padrão/culto que a escola ensina);

*Questão 6* - Acreditam ou não ser necessário mudar seu jeito de falar ao fazer uma pergunta ao professor de português em sala;

*Questão 7* - Gostam ou não de estudar português na escola.

Quadro 1: questionário de Língua Portuguesa (questões 2 a 7).

Fonte: Acervo das autoras

A análise demonstrada nesse tópico considerou os pressupostos implícitos em cada uma das questões analisadas, conforme *quadro 1*, identificando-se assim acentuada distinção entre as respostas dos dois grupos, primeiramente em relação às questões 2, 4, 5 e 6.

Identifica-se acentuada diferença de respostas “sim” e “não” entre ambos os grupos de alunos em relação as questões 2, 4, 5, 6. Tais questões pretenderam identificar se os alunos de ambos os grupos que compõem a turma do 7º ano “D” acreditam “saber” falar português (e isto não significa apenas o que consideraram na questão 1 que “falam português”, mas o verbo “saber” refere-se à noção de competência), assim como se os alunos têm consciência desse “saber falar português”, isto é, o português que trazem de casa e não o da escola.

#### 4.2.1 – Eu sei falar português?

Observando a descrição dos dados, 11 alunos do *grupo da zona urbana* responderam “sim” à questão 2 em comparação com 8 alunos do *grupo da zona rural*. Em percentual, isto significa que entre os dois grupos de alunos, 85% do *grupo da zona urbana* acreditam “saber falar português”, enquanto apenas 67% dos alunos da *zona rural* admitem o mesmo saber.

Esse resultado contradiz os 100% alcançado como resultado na questão 1 sobre que língua os alunos de ambos os grupos acreditam falar. Na 1ª questão, todos os alunos admitiram que falam ‘português’. Entretanto, os alunos do *grupo da zona urbana* demonstram na questão 2 que “sabem”, isto é, têm “domínio”, “competência” para falar português. 1,8% a mais que o *grupo da zona rural* que admitem o mesmo. Observemos a seguir as *tabelas 1* e *2* que demonstram estes percentuais em relação a essa questão:

Questões	Sim	Não	Não Responderam
2	85%	15%	0%
3	46%	54%	0%
4	77%	31%	0%
5	38%	54%	15%
6	15%	85%	8%
7	77%	23%	8%

Tabela 1: questão 2 grupo da Zona Urbana.

Questões	Sim	Não	Não Responderam
2	67%	33%	0%
3	50%	58%	0%
4	75%	17%	0%
5	17%	67%	17%
6	42%	50%	8%
7	83%	8%	8%

Tabela 2: questão 2 grupo da Zona Rural.

Conforme a *tabela 1*, apenas 2 alunos do *grupo da zona urbana* não reconhecem “saber” falar ‘português’. O que corresponde a 15% do mesmo grupo. Um número bem menor que o percentual do *grupo da zona rural*, qual 33% não reconhecem ou não acreditam “saber” falar ‘português’. Porcentagem correspondente a 4 alunos deste mesmo grupo que responderam “não”, ou seja, “não sabem falar português”.

De outro modo, conforme mesma tabela, 85% dos alunos do *grupo da zona urbana* admitem “saber” falar ‘português’, enquanto apenas 67% afirmam o mesmo “saber”. Mas, que português é esse que 85% dos alunos do *grupo da zona urbana* acredita “saber” falar, enquanto apenas 67% do *grupo da zona rural* (mais da metade desse grupo, de fato, um número também grande) afirmam “saber” falar?

Se observarmos a proposição implícita na questão 4 na *tabela 1*, este português que 85% dos alunos do *grupo da zona urbana* acredita “saber” falar e que é um número aproximadamente 2 pontos maior (1,8%) que os do *grupo da zona rural* (67% deste grupo acreditam ter a mesma competência), é o português da escola ou o que a escola ensina, o português padrão/culto, ou próximo a isso, o português urbano.

Ainda na questão 4 (“Você sabe falar o português da escola?”) conforme a *tabela 1*, 10 dos 13 alunos da turma do 7º ano “D” identificados como *grupo da zona urbana* acreditam “saber” falar o português da escola, enquanto apenas 4 negam essa competência. Do *grupo da zona rural*, 9 dos 12 alunos que o compõem admitem “saber” falar o português da escola, enquanto apenas 3 negam o mesmo “saber”. Somando estes dois números referentes ao *grupo da zona rural*, temos o total de 12 alunos do grupo que responderam a esta questão, ou seja, todos os alunos deste grupo responderam à questão 4.

#### 4.2.2 – Como percebo minha competência linguística em relação a dos meus colegas

A análise sobre a questão 5 (“Você acha que seus colegas da idade falam melhor português que você?”), objetivou identificar nos alunos do *grupo da zona rural* se estes acreditam que seus colegas do *grupo da zona urbana* falam melhor português. A mesma considerou que optando por “sim” ou “não” como resposta para a questão, se pudesse identificar que:

- i. o português falado pelos alunos do *grupo da zona urbana* é ou não mais próximo do português da escola, português padrão/culto;
- ii. os alunos de ambos os grupos têm ou não cultura diferente considerando sua procedência e histórico de vida investigado na rotina de sala de aula desde que a professora-pesquisadoras começou seu trabalho de ensinar português nessa turma;
- iii. os alunos da zona rural consideram ou não que os colegas da cidade mais acostumados com o português da escola e aprendem mais por já terem estudado anos anteriores na mesma escola
- iv. as relações entre ambos os grupos na sala podem ou não representar conflitos culturais considerando a forma como usam a língua por um e outro grupo; como os grupos consideram o falar do outro; e como se relacionam com o ensino de português que é realizado em sala de aula.

A partir da análise das respostas dos dois grupos de alunos à esta questão, observou-se surpreendentemente que apenas dois alunos do *grupo da zona rural* consideram que seus colegas da cidade falam português melhor que eles. Do contrário, 8 dos 12 alunos deste grupo negam que seus colegas da cidade falam português melhor. Desta forma, em percentual, temos para este grupo de alunos 17% apenas que consideram seus colegas da zona urbana melhor falantes de português.

A esta questão, houve ainda 2 alunos do *grupo da zona rural* que absteram-se de responder à pergunta.

Os resultados alcançados a partir da sua análise da questão 5 contradizem o esperado na mesma como indicativos das crenças dos alunos do *grupo da zona rural*. Se os alunos deste grupo negam em 67% do total do grupo que seus colegas da cidade falam melhor português que eles, então estes alunos não acreditam que o português falado pelos alunos do *grupo da zona urbana* é mais próximo do português da escola, português padrão/culto; que sua cultura diferente representada na sua forma de falar é tão diferente daqueles, considerando sua procedência e histórico de vida; e que os colegas da cidade estão mais acostumados com o português da escola e aprendem mais por já terem estudado anos anteriores na mesma escola.

Em contrapartida, as respostas dadas por ambos os grupos de alunos à questão 6 (“Para fazer uma pergunta ao professor(a) sobre o assunto da aula, você muda seu jeito de falar?”) demonstraram diferenças de opinião entre um grupo e outro quanto a mudarem a forma de falar ao se fazer uma pergunta à professora. Considera-se aqui que a professora de português da turma, uma das professoras-pesquisadoras autoras deste texto, representa a escola enquanto interlocutora do aluno, e como tal faz uso de um português padrão/culto ou português urbano,

ou pelo menos espera-se que o faça. Sendo assim, a questão requereu de ambos os grupos de alunos que opinassem se é ou não, de fato, necessário adequar sua forma de falar à da professora ao lhe fazer uma pergunta sobre algum assunto em sala de aula. Para a interpretação dos resultados referentes a esta questão, levou-se em consideração também a interpretação sobre os dados referentes as questões 1, 2, 3 e 4 já apresentados aqui.

Apenas 2 alunos do *grupo da zona urbana* responderam “sim” a esta questão. Os demais 8 alunos do grupo responderam que “não” e 1 aluno não respondeu, conforme já comentado anteriormente. Ou seja, a maioria dos alunos do *grupo da zona urbana* afirmaram não mudar a forma como falam para fazer uma pergunta à professora. Isso significa que a atitude de não mudar o “jeito” de falar para conversar ou perguntar algo à professora de português em sala indica que estes alunos acreditam que o português falado pela professora não se diferencia do que falam fora e dentro da sala de aula. Isto é, se a professora representa a escola como interlocutora dos alunos e se considera-se que o português da escola é o padrão/culto ou urbano padrão, então para os alunos deste o grupo o português que falam também é o mesmo da escola, o padrão/culto ou urbano padrão, isto é, aquele falado pela professora que representa a escola como interlocutora destes alunos.

Do contrário, para o *grupo da zona rural* a professora fala um português diferente do seu, ou seja, fala português “melhor” que eles. O adjetivo “melhor” aqui está sendo interpretado a partir da falsa crença (CYRANKA, 2007) de que quem fala um português padrão/culto ou próximo a isso, de fato, fala melhor português que aqueles que não dominam ou falam outras variedades mais populares de português centradas na oralidade e que não são privilegiadas pela escola (cf. BORTONI-RICARDO apud CAVALCANTI & BORTONI-RICARDO, 2007)<sup>5</sup>.

Sendo assim, 5 dos 12 alunos do *grupo da zona rural* mudam “seu jeito de falar” para fazer uma pergunta para professora em sala de aula. Esse número corresponde a 42% do total dos 12 alunos deste grupo, conforme os dados apresentados em percentual na *tabela 2* apresentada anteriormente.

Em contrapartida, 6 alunos do *grupo da zona rural* negaram mudar a forma de falar para conversar em sala com a professora, ou mais especificamente, fazer alguma pergunta a ela em aula. Esse número de alunos corresponde a 50% do número total de alunos deste grupo conforme a *tabela 2*. Um número que corresponde a uma maioria do grupo destes alunos. De qualquer forma, em comparação com os dados apresentados pelo *grupo da zona urbana* para a mesma questão, os alunos da *zona rural* acreditam, ainda que numa diferença equilibrada entre o número daqueles que responderam “sim” e os que responderam “não”, ser necessário mudar sua forma de falar para se comunicar com a professora, isto é, com a escola, visto que o português deste interlocutor, o português padrão/culto, é socialmente mais aceito que o seu.

Subentende-se nisto que sua atitude linguística de adequar sua fala perante seus interlocutores manifesta a crença de que os alunos da zona rural do 7º ano “D” consideram seu modo de falar português inferior ao da escola.

#### 4.2.3 – É na escola que se aprende a falar direito?

A aplicação dessa questão 7 aos alunos levou em consideração o pressuposto já apresentado, de que ao responder “sim” ou “não” à pergunta, os alunos demonstrassem acreditar ou não que é na escola que se aprende a falar o português direito. O mesmo pressuposto pôde

<sup>5</sup> Segundo a autora em trabalho sobre a difícil transição da cultura oral para a cultura letrada no contexto da escola pública urbana brasileira, só quando a escola começar a considerar de fato a pluralidade linguística do país como parte do processo de ensino aprendizagem do português, se conseguirá erradicar o analfabetismo funcional e assim contribuir para uma educação mais transcultural (cf. BORTONI-RICARDO apud CAVALCANTI & BORTONI-RICARDO, 2007, p.239-251).

ser interpretado levando-se em consideração os resultados alcançados por meio das análises sobre as questões 5 e 6 apresentadas anteriormente.

Na análise dessas questões identificou-se, principalmente nos alunos *grupo da zona rural*, que 17% dos alunos deste grupo acreditam que seus colegas da *zona urbana* falam português melhor que eles, e 42% que seu português é diferente (senão inferior) do português da escola. Eles acreditam ser necessário adequar sua forma de falar a cada vez que necessitam perguntar algo a professora.

Contrariando o mesmo resultado, a análise sobre a questão 7 demonstrou que, apesar de os alunos da zona rural acreditarem que falam um português diferente do português da escola, até mesmo inferior em comparação ao português falado pela professora e seus colegas do grupo da zona urbana, 83% dos alunos que compõe este grupo acreditam que é na escola que se aprende a falar direito português.

A mesma crença é ainda confirmada se a análise recai sobre as justificativas dos alunos apresentadas na questão subjetiva referente à questão 7. Os 23 alunos explicitam em suas justificativas, consideradas aqui como atitudes que manifestam sua crença na escola como local onde se aprende portuguesa, que é na escola que se aprende a falar direito o português. Observemos alguns recortes destas justificativas no *quadro 2* a seguir em que os referentes ao *grupo da zona rural* estão sublinhadas:

1. “Por que agente aprendi mais falar bonito”. (aluno da zona rural, opção de resposta a questão 7: sim)
2. “Por que e melhor para aprender.” (aluno da zona urbana, opção de resposta a questão 7: sim)
3. “Por que a pessoa aprende a falar as palavras mais certas”. (aluna da zona rural, opção de resposta a questão 7: sim)
4. “Por que só o português nos ensina a falar direito”. (aluna da zona urbana, opção de resposta a questão 7: sim).
5. “Por que agente aprendi muitas coisas”. (aluno da zona rural, opção de resposta a questão 7: sim)
6. “Por que agente aprendi a falar palavras diferentes” (aluno da zona urbana, opção de resposta a questão 7: sim)

Quadro 2: justificativas dos alunos à questão 7

Conforme o *quadro 2* acima, identifica-se que para os alunos a principal razão para admitirem que “gostam de estudar português na escola” é o fato de que na escola se aprende: “novas palavras” (recorte 3 e 6); “a falar direito” (recortes 2 e 4); “aumenta-se o vocabulário” (recortes 6, 1 e 5); “o português da escola faz você aprender a falar direito” (recortes 4). Em especial, para os alunos do *grupo da zona rural*, a escola representa esse local de acesso a um português “bonito”, “melhor”, “correto” (recorte 3, 1 e 6).

#### 4. 3 – As crenças dos alunos sobre o Português que estudam na escola.

A partir das análises realizadas sobre a questão 7, observou-se que os alunos, em especial os da *zona rural*, acreditam que é na escola que se aprende a falar direito o português.

Isto, por diferentes razões, entre elas o fato de que, segundo os mesmos alunos, é na escola que se tem acesso a um português “bonito”, “melhor”, “correto”.

Essa crença é ainda mais evidente quando concentramos atenção da análise às justificativas também explicitadas por este grupo de alunos às questões 3, 5 e 8. Estas três questões são: “3. *Você tem aulas de Português 4 vezes por semana. O Português que você estuda na sala de aula é diferente do que você fala lá onde você mora?* ”; “5. *Você acha que seus colegas de sala de aula que moram na cidade falam melhor o Português que você?* ”; e “8. *Nas aulas de Português o que você não sabe e espera aprender?* ”.

Observou-se que, embora a opção de resposta às questões 5, 8 e 3 para a maioria dos alunos informantes da pesquisa tenha sido o “não”, ao explicarem sua opção de resposta os estudantes, em específico os do *grupo da zona rural*, deixam transparecer seus pontos de vista que revelam as crenças que carregam acerca do português que estudam na escola urbana em aulas de Língua Portuguesa.

Com base nas análises sobre as justificativas explicitadas por esses discentes a cada das três questões analisadas, identificou-se três principais crenças desses estudantes em relação ao português que estudam na escola. Tais crenças são: *i.* “o português da escola é uma habilidade/capacidade especial de poucos”; *ii.* “o português da escola é um português do outro”; *iii.* “o português da escola é uma disciplina, técnica, habilidade especial para falar, ler e escrever “direito””.

#### 4.3.1 - O Português da escola é uma habilidade especial de poucos, uma questão de inteligência.

Durante a análise das repostas dadas à questão 5 (*Você acha que seus colegas de sala de aula que moram na cidade falam melhor o Português que você?*) pelos alunos do *grupo da zona rural* e do *grupo da zona urbana* observou-se um número equilibrado entre um grupo e outro de alunos: 67% dos alunos do grupo da zona rural e 54% do grupo da zona urbana responderam “não” à pergunta 5, ou seja, um número considerável de alunos de ambos os grupos respondeu “não”.

Os resultados evidenciam que os alunos moradores da *zona rural* “não acreditam que seus colegas de sala que moram na cidade falam melhor português que eles”.

Em contrapartida, identificou-se nas justificativas dadas pelos alunos deste mesmo grupo às suas respostas à questão 5 (“os Por quês?” de suas respostas), aspectos que contradizem a opção da maior parte do grupo pelo “não” como resposta. Embora 67% dos alunos desse grupo tenham afirmado que seus colegas da cidade “não falam melhor português” que eles, esses alunos admitem ou acreditam que “falar português”, conforme a escola, é uma questão de inteligência, e que alguns colegas da cidade falam sim esse português porque são mais inteligentes.

As respostas dadas à *questão 5* revelam, portanto, a crença no português da escola como “melhor”, “correto” e, portanto, difícil para quem tem pouca inteligência. Um português diferente do que eles falam em casa; português do outro; do outro que mora na cidade e tem mais capacidade de aprender a ler e escrever nessa língua.

#### 4.3.2 – O português da escola é um português do outro.

Da mesma forma, as justificativas dadas as opções de resposta à questão 3 também são reveladoras das crenças dos alunos do 7º ano “D” sobre o Português que estudam na escola, principalmente o grupo proveniente da *zona rural*.

Os alunos camponeses da turma informante acreditam que o Português que estudam na escola como uma língua “diferente da sua própria”. Corresponderia assim a um idioma ainda a ser aprendido por eles. Identifica-se que para eles o português da escola é um “português do

outro”, “estranho”, possível só na escola, local privilegiado para sua aprendizagem. Observemos os excertos das respostas desses alunos apresentados no *quadro 3* a seguir:

- [...] *em sala eu aprendo outro palavras diferente*[...] – (aluna da zona rural, justificativa da resposta da questão 3)
- [...] *sim, essa disciplina ensina melhor e ensina ler e escrever* [...] – (aluno da zona rural resposta da questão 3)
- [...] *porque ele tem mais coisas como falar* [...] – (aluna da zona rural, justificativa da resposta da questão 3)

Quadro 3: recortes referentes aos resultados da questão 3

Conforme os excertos no *quadro 3*, para os alunos do *grupo da zona rural*, a escola é o local em que se aprende esse português “diferente”. Observa-se nos mesmos recortes que eles dizem que é na sala de aula que aprendem palavras diferentes, aprendem a falar, ler e a escrever melhor, isto é, que é estudando o português da escola e na escola que irão aprender como se comunicar melhor, como escreveu no questionário uma das alunas deste grupo: “*porque ele tem mais coisas como falar*” (aluno(a) da zona rural, justificativa da resposta da questão 3). Identifica-se, portanto, que para os alunos camponeses o português da escola é “melhor” do que trazem de casa, sendo a escola o lugar de se aprender esse português como ferramenta para falar, ler e escrever “bem”.

Ainda em relação à questão, os resultados interpretados a partir da análise sobre as justificativas apresentadas pelos alunos do *grupo da zona rural* à pergunta subjetiva ligada a essa questão, evidenciou-se que além de acreditarem que a escola é o espaço para se aprender um português até então não dominado por eles, esses meninos e meninas ainda acreditam que “estudar português na escola é condição para que aprendam a falar, ler e escrever melhor”. Uma técnica, uma habilidade específica garantida a quem estuda português na escola.

Os dados revelam ainda que para o mesmo grupo de discentes, o português com o qual entram na escola não lhes garante que se comuniquem de forma eficaz dentro ou fora da sala de aula. Para isso precisam ‘desse ‘português’ que se ensina no contexto da escola urbana-campo da pesquisa. Assim como escreveu um desses próprios alunos ao explicar sua opção pelas alternativas A, B e C para a questão 8: “- *para ficar sabido porque na hora que a professora fazer uma pergunta saber responder.* ”

## 5. Considerações finais: alguns resultados.

De modo geral, as análises sobre a primeira questão do “Questionário de Língua Portuguesa” (1. *Que língua você fala?*) considerou todos os questionários respondidos pelos 23 alunos da turma do 7º ano “D” revelou que tanto os alunos *da zona rural* quanto os da *zona urbana* acreditam que falam português, ou seja, ambos os grupos consideram-se donos de um saber comum em relação à língua que falam/usam no cotidiano, expressa em resposta subjetiva como “português”. Desse modo, conforme os *gráficos 1* e *2* expressos na discussão dos dados, em percentual temos 67% dos alunos do *grupo da zona rural* afirmando que não há diferença entre a forma que eles e seus colegas que moram na cidade falam português. Vale ressaltar que, esse “saber falar português” refere-se à competência de usar a língua que trazem de casa, o “português língua-mãe” e não exatamente o ensinado pela escola.



Em contrapartida, quando a análise voltou-se às demais questões do “Questionário de Língua Portuguesa”, cujos dados gerados foram expressos nos gráficos - em especial ao questionários respondidos pelo *grupo da zona rural* - foco de investigação, os resultados demonstraram as verdadeiras convicções desse grupo acerca desse português que assumem “saber” e também dessa mesma competência em relação ao “português da escola”, identificado por eles como a disciplina ensinada em sala de aula; o português falado pelos demais colegas da *zona urbana* e pela professora. Assim identificou-se que:

- 17% dos alunos desse grupo acreditam que seus colegas do *grupo da zona urbana* falam português melhor que eles e que a professora fala um português diferente do seu, isto é, fala português “melhor” que eles;
- 42% acredita que seu português é diferente (senão inferior) do português da escola acreditando ser, portanto, necessário adequar sua forma de falar a cada vez que necessitam perguntar algo a professora.

Ao analisarmos tais respostas, identificamos no mínimo três crenças dos alunos do *grupo da zona rural* do 7º ano “D” em relação ao português que estudam na escola a partir das análises das justificativas explicitadas pelos alunos a cada uma das questões 3, 5 e 8. Estas três questões são: “3. *Você tem aulas de Português quatro vezes por semana. O Português que você estuda na sala de aula é diferente do que você fala lá onde você mora?* ”; “5. *Você acha que seus colegas de sala de aula que moram na cidade falam melhor o Português que você?* ”; e “8. *Nas aulas de Português o que você não sabe e espera aprender?* ”. A partir das respostas subjetivas dadas a estas questões podemos inferir que as mesmas revelam as seguintes crenças:

1. o português da escola é uma habilidade/capacidade especial de poucos;
2. “o português da escola é um português do outro”;
3. O português da escola é uma disciplina, técnica, habilidade especial para falar, ler e escrever “direito”.

Isso significa que, este português “estranho”, o qual faz com que os alunos, por vezes, se sintam inferiorizados, silenciados e desprovidos de inteligência vem apenas para demarcar fronteiras e identidades entre aquele que sabe e detém o poder e aquele que não sabe e fica à margem da sociedade. Não podemos esquecer que este português reside exclusivamente na escola, como era de se esperar, conforme as crenças explícitas nas respostas dos alunos - especialmente os *do grupo da zona rural*. Segundo eles, sabem português, entretanto um português que não é o da escola, e ainda se sentem incapazes e inferiorizados, já que os demais colegas *do grupo da zona urbana* estão mais próximos do português usado pela professora regente: o português “outro”.

A investigação ainda mostrou que o fato de esses alunos, oriundos da zona rural estudarem em uma escola da zona urbana faz com que eles se sintam privilegiados em poderem ter contato e aprenderem este outro português, o qual consideram “melhor”, “mais bonito” e “mais correto” que o seu.

Vale ressaltar que, por trás dessas crenças dos alunos, temos as crenças que são propagadas pela escola e pela sociedade de modo geral, o mito de que “existe uma única forma ‘certa’ de falar - a que se parece com a escrita - e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado” (cf. BRASIL, 2001, p.31). Nesse sentido, as crenças enraizadas nos alunos, são fruto do mito de uma língua única, estática que produziram e vem produzindo no contexto desse ensino do português formal (pregado pela escola) frente às minorias, uma ação pedagógica como uma



violência simbólica (no sentido de impor uma cultura hegemônica) que reproduz no/pelo ensino formal as relações de poder instauradas na/pela sociedade.

Por meio do convívio dentro e fora da escola, essas crenças são repassadas de geração a geração, inibindo e por vezes silenciando de forma definitiva não só as pessoas oriundas da zona rural, mas todos aqueles grupos considerados “diferentes” (índios, negros, pessoas de baixa renda, etc.), as minorias, que na verdade nada mais são que a maioria dos brasileiros. É por isso, que nós professores, em especial atenção os de Língua Portuguesa, (cf. LIMA 2012; BAGNO & RANGEL, 2005) não podemos nos esquivar da nossa função enquanto educadores que é a de formar cidadãos críticos capazes de viver em uma sociedade sem desprestigiar essa ou aquela fala; esse ou aquele modo de falar. Nosso dever é levar o aluno a reconhecer a linguagem como dinâmica e multifacetada, adequando-se a cada situação de uso da língua, seja ela, formal ou informal; oral ou escrita.

Portanto, cabe a todos nós educadores, bem como toda comunidade escolar aceitar as variantes que o aluno traz de seu meio social sem atribuir juízo de valores; sem prestigiar uma norma em detrimento da outra, e inseri-lo em diversas práticas de letramento, levando-o sempre a refletir sobre os diferentes usos da língua/linguagem.

## 6. Referências:

ALVARENGA NETO, R.C.D. de; BARBOSA, Ricardo Rodrigues; CENDÓN, Beatriz Valadares. A construção de metodologia de pesquisa qualitativa com vistas à apreensão da realidade organizacional brasileira: estudos de casos múltiplos para proposição de modelagem conceitual integrativa. **Revista informação e sociedade**. João Pessoa, v.16, n 2, p.63-78. Jul/dez 2006. Disponível em [www.ies.ufpb.br](http://www.ies.ufpb.br) Acesso em 22 de novembro de 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo II**. Rio de Janeiro: Record, 1999. Disponível em BAGNO, M. e RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, V.5, n 1, 2005. pp 63-81.

\_\_\_\_\_, M. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2002.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALCANTI, Marilda do C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_, Marilda do C; MAHER, Terezinha de Jesus. **Diferentes diferenças: Desafios interculturais na sala de aula**. São Paulo: Rever, 2009.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade (línguas materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes Lingüísticas de Alunos de Escolas Públicas de Juiz De Fora – Mg**. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: UFF, 2007.

DE DEUS, Adélia Meirelles; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira Maciel. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia**. 2010. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/T\\_01\\_14.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/T_01_14.pdf) Acesso em 11 nov.2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, nº 16, p. 45-62, 2001.

\_\_\_\_\_. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Revista PerCursos*, nº1 pp. 109-128, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schimidt. A Pesquisa Qualitativa e sua utilização em Administração de Empresas. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.35, n.4, p. 65-71, 1995 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n4/a08v35n4.pdf> Acesso em: 15mar2016.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In. *Revista Linguagem em(Dis)curso – LemD*, v. 8, n.3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LIMA, Izete de Souza. **Variação linguística nas aulas de língua portuguesa: uma abordagem acerca da eficiência da aplicabilidade dos PCN**. Revista Temática: Ano VIII, n. 02 – fevereiro/2012. Fonte: [www.insite.pro.br](http://www.insite.pro.br)

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p

MOLLICA, Maria Cecilia e LEAL, Marisa. Crenças e atitudes no aprendizado do Português e da Matemática no âmbito escolar. Cadernos de Letras da UFF – **Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário**, no 36, p. 95-113, 1. sem. 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística. In: MELO, H.; RASO, T. (org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p. 187-216.

SANTOS, Emmanoel. Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. -1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos e RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. Perspectiva intercultural no ensino de línguas. *Revista Litteris* – ISSN: 19837429 n. 9 - março 2012.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2008.

WOODS, D. Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decisionmaking, and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

## CRITICIDADE NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO INTERMEDIADA PELO PADLET.

Barbara Helena RABELO\*

**Resumo:** Recorte da dissertação de mestrado em Linguística na Universidade Federal de Uberlândia, este trabalho trata de pesquisa realizada em uma turma de terceiro ano do ensino médio de uma escola particular de Patrocínio-MG. Teve como objetivo analisar em que medida o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) - especificamente da ferramenta Padlet- pode se constituir como um artifício para aprimorar a criticidade dos alunos na produção de textos na língua materna. Usamos as possibilidades pedagógicas propiciadas por essa ferramenta para colocar o aluno em contato com diferentes vozes, com diferentes saberes para que ele, ao ouvir o outro, pudesse se ouvir. E, na sua voz, transparecesse uma abordagem mais crítica dos fatos que o rodeiam. Assim, a nossa pesquisa teve como foco a utilização da ferramenta e os textos produzidos pelos alunos, intermediados pelo uso do *Padlet*. Como resultados parciais, já conseguimos perceber o uso de outras vozes nos textos produzidos pelos alunos, seja para confirmar ou para refutar as próprias ideias bem como posicionamentos reflexivos, o que demonstra a percepção da voz do outro no seu falar, desvelando, assim, a presença de criticidade em graus diferenciados nos textos produzidos e a validade do uso da ferramenta proposta para tal fim.

**Palavras-chave:** Produção de texto; Criticidade; Ferramenta digital Padlet.

**Abstract:** This paper is part of a Master's Degree thesis in Linguistics at the Federal University of Uberlândia/MG. It consists of a research carried out on a Senior year of High School of a private school in Patrocínio- MG. The goal was to analyze if the use of Information and Communication Technologies (ICTs) - specifically the website Padlet - can be used as a way to improve the students' criticality in Writing on their mother tongue. We used the educational resources offered by this tool to make the student be in contact with different opinions and points of view, aiming the student would be more aware of his own opinion by being exposed to other people's thinking and this way developing a more critical opinion himself of the facts surrounding him. Our research was focused on the use of students Writings having Padlet as the main resource. As partial result, we can already notice the use of other beliefs besides their own in the students Writings, either to confirm or to refute their own thoughts as well as express their own reflective opinions, revealing this way the use of criticality in different levels in their Writing and also the validation of the use of the proposed tool, Padlet website.

**Keywords:** Writing; Criticality; Padlet.

### 1 Introdução

Com o uso das novas tecnologias digitais, percebemos o crescente interesse dos jovens em buscar informações, diversão, conexão no espaço virtual. Observamos que essa migração para a internet tem ocupado um tempo considerável dos internautas, que se veem privados de outras atividades, como, por exemplo, a leitura de jornais, revistas ou outros materiais impressos. Os meios de leitura tradicional acabam se tornando pouco interessantes,

\*Mestranda em Estudos Linguísticos -Universidade Federal de Uberlândia(UFU).  
barbarahabelo@yahoo.com.br

principalmente para os nativos digitais (PRENSKY, 2001), que percebem, no ciberespaço, novas possibilidades de leitura. Nesse novo espaço, temos uma reconfiguração nos modos de ler e de escrever. Pozo e Monereo (2010) retomam Prensky (2004) para analisar a forma como os nativos digitais lidam com as informações no meio digital, as quais são distintas da forma como os imigrantes digitais (PRENSKY, 2001) o fazem. Segundo eles,

No que se refere às práticas relacionadas com a gestão da informação para transformá-la em conhecimento, os nativos preferem não filtrar a informação e recebê-la ‘crua’, para poder selecionar aquilo que lhes interessa a partir de critérios bastante idiossincráticos. Na verdade, suas habilidades específicas de busca são pouco sofisticadas. (...) Por outro lado, demonstram uma grande competência ao compartilhar informações com outros para construir um produto comum. (POZO E MONEREO, 2010, p.101)

Em um contexto em que essas atividades migraram para a internet, faz-se necessário que a escola acompanhe as mudanças, integrando novas possibilidades e ferramentas para que os alunos se percebam como sujeitos autônomos do seu processo de ensino-aprendizagem.

Como professora de Língua Portuguesa e Redação no Ensino Médio, percebo que um dos dificultadores na produção de textos dissertativo-argumentativos dos alunos nesse nível de ensino tem sido a falta de informatividade bem como a falta de aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento decorrentes, dentre outros fatores, da falta de leitura e de busca de informações. Mas como os textos dissertativo-argumentativos, por sua natureza, devem trabalhar não somente com o aspecto informativo mas também com o opinativo, surge a maior dificuldade: ao escreverem seus textos, os alunos tendem a parafrasear os textos motivadores ou ficam apegados ao senso comum, não demonstrando opiniões próprias acerca dos temas desenvolvidos. Falta, além da informatividade, um posicionamento crítico sobre assuntos atuais, falta uma leitura do mundo feita por lentes próprias.

A Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevê, em seu artigo 35, III, que o Ensino Médio tem como uma de suas finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Ou seja, ao final do ensino médio, o aluno deve ser capaz de analisar criticamente os objetos de estudo. Ou seja, nessa etapa de amadurecimento, espera-se que os alunos tenham uma percepção mais crítica sobre aquilo que veem, ouvem e leem. Não que em outras fases eles não a tenham, mas, por se tratar de um processo, nesse momento de sua formação, é desejável que essa percepção tenha se desenvolvido. Ainda o parágrafo primeiro do referido artigo prevê que as metodologias adotadas no ensino médio conduzam o educando a demonstrar “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Esse “pensamento crítico” é o que sinto, como professora, como algo desejável em alunos desse nível de ensino. Para definirmos criticidade e o que é ser crítico, apoiamos-nos em Freire (1996, 1970), Street (1984, 2011, 2014), Mattos (2014), Menezes de Souza (2011) e Luke (2004). Para abordar dialogismo na linguagem, em Bakhtin (1992). Partindo do conceito de criticidade, elaboramos critérios para observar as produções dos alunos.

De acordo com o que foi estabelecido pela Lei 9.394/96 e pensando em contemplar “formas contemporâneas de linguagem”, pensamos que, se os alunos transferiram seus interesses para a internet, parece ser viável que a leitura em busca de informações seja, de

alguma forma, direcionada para esse ambiente. O uso da internet e de ferramentas por ela disponibilizadas parece-nos propício no contexto em que se situam os alunos.

E é nesse contexto que se insere o tema desta pesquisa, que visa a investigar em que medida as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) - especificamente a ferramenta *Padlet*- pode se constituir como um artifício para aprimorar a criticidade dos alunos na produção de textos na língua materna, aspecto desejável ao final da educação básica (Lei 9.394/96).

## **2 Ferramentas digitais e ensino-aprendizagem**

Segundo Coll, Mauri e Onrubia (2010, p.66), nas últimas duas décadas, as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) têm sido incorporadas, de forma inegável, no contexto escolar, tanto no ensino fundamental quanto no médio, mas tal incorporação ainda tem sido limitada em países latino-americanos. Enquadrando-nos nessa perspectiva traçada pelos autores, percebemos a necessidade de que as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), vistas aqui como computadores, ferramentas e redes digitais disponíveis, passem a fazer parte do contexto escolar.

Lankshear, Snyder e Green (2000, p.23) afirmam que professores estão sendo desafiados a rever seus conceitos, no que se refere a letramentos, tecnologia e aprendizado. O desenvolvimento de novas tecnologias traz novas maneiras de rever o mundo e, conseqüentemente, implicações nas práticas e formas de letramento. Para eles, os professores precisam adotar uma visão mais flexível quanto a essas novas tecnologias, uma vez que a presença delas não significa o fim dos livros ou do material impresso. A palavra impressa tem seu valor, mas é possível perceber a relevância das novas tecnologias.

Em relação a esse desafio que é colocado para os professores em meio às mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo, Lankshear, Snyder e Green (2000) apresentam uma perspectiva sociocultural de letramento, segundo a qual leitura e escrita devem ser adquiridas e compreendidas somente dentro de um contexto social, cultural, político, econômico e histórico. Dessa forma, diferentes práticas sociais em diferentes contextos requerem diferentes formas de letramento. Nessa perspectiva sociocultural, os autores elencam três dimensões, ou aspectos de aprendizado e prática, que podem ser aplicáveis ao uso das tecnologias digitais no ensino. As três dimensões elencadas são: dimensão operacional, dimensão cultural e dimensão crítica, as quais eles denominam 3D, e que trazem, junto a elas, a abordagem de linguagem, sentido e contexto.

A Dimensão Operacional do Letramento, segundo eles, foca o aspecto da linguagem. No que diz respeito ao uso de TDICs, essa dimensão envolve lidar com a parte operacional dos equipamentos, bem como ter domínio dos procedimentos a serem usados ao lidar com as ferramentas digitais propostas.

A Dimensão Cultural do Letramento, para esses autores, consiste em compreender textos em relação ao contexto em que se apresentam. Repassando para a abordagem de tecnologias digitais, nessa dimensão é que ocorre a percepção de que a dimensão operacional está a serviço dos participantes, para que eles possam se envolver nas práticas sociais propostas e produzir significado. As ferramentas digitais seriam, literalmente, ferramentas para se alcançar os objetivos propostos. A inclusão de TDICs ao ensino também é outro fator que está ligado diretamente à Dimensão Cultural, uma vez que se está fazendo uma conexão entre o ambiente escolar e o mundo digital, por meio de práticas que abordam os meios utilizados pelos alunos.

Já na Dimensão Crítica, temos o caráter participativo das pessoas que estão envolvidas nas práticas sociais. Repassando para o trabalho com tecnologias digitais, nessa dimensão, professores e alunos já têm um domínio da parte operacional, já reconhecem a finalidade de uso e, teoricamente, encontram-se aptos para avaliar a validade ou não daquilo que usam, daquilo que leem e de sua pertinência para o contexto educacional, no caso. Nessa dimensão, exercita-se o próprio pensar sobre o uso das tecnologias digitais como ferramentas relevantes para os objetivos pretendidos.

Braga e Moraes (2010, p. 607), analisando a forma como as interações são feitas e como os textos são construídos no ambiente digital, tendo por base o que já existia na rede virtual, afirma que: “a mediação da tecnologia não é neutra. Ela instaura mudanças instigadas pelos limites e novas possibilidades comunicativas que o meio oferece”. A autora demonstra isso pelas possibilidades oferecidas pelas tecnologias, como o diálogo entre textos e autores e ainda pelo fato de acesso e manuseio de diferentes mídias na internet, o que permite, inclusive, que qualquer pessoa consiga produzir textos multimodais, ou seja, utilizando diversos recursos oferecidos no meio virtual. Segundo ela, “tais particularidades têm propiciado o aparecimento de novas estratégias comunicativas, novos tipos de texto, novas estratégias leitoras, as quais têm sido apropriadas por novas práticas letradas e também inovado as práticas letradas já existentes.” (BRAGA E MORAES, 2010, p. 608)

Essa percepção de Braga e Moraes (2010) de que o indivíduo pode ampliar suas possibilidades de leitura pelo manuseio da internet, a qual propicia a ele a possibilidade de acesso a novas ideias, a novos textos e, conseqüentemente, a novas formas de leitura, condiz com a de Lemke (*apud* ROJO, 2012, p. 21):

Mas tão logo os textos *online* se tornem digitais (em oposição a imagens em *bitmap* da página), ele é facilmente pesquisável. E se pode [o texto] ser pesquisável, pode ser indexado e estabelecer referência com outros textos. Agora, o texto é simultaneamente um banco de dados, e o hipertexto nasce (NELSON 1974, LANDOW 1992, BOLTER 1991 e 1998). [...] Agora, a aprendizagem muda(...) Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos estes textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso (LEMKE *apud* ROJO, 2012, p. 21).

Acreditamos, como Braga e Moraes (2010) e Lemke (2012) que, por estarmos situados em um contexto altamente tecnológico, novas ferramentas propiciadas pelo meio virtual se fazem necessárias para que ocorra um aprendizado que desenvolva formas mais complexas de julgamento, no sentido de saber associar informações disponíveis e posicionar-se diante delas, uma vez que diversos vieses de um determinado assunto podem ser acessados pelo leitor.

Nesse contexto, as TDICs são vistas como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem. Essa possibilidade é apresentada por Coll, Mauri e Onrubia (2010) quando afirmam:

[...] o que se persegue com a sua incorporação na educação escolar é aproveitar o potencial dessas tecnologias para promover novas formas de aprender e ensinar. Não se trata, assim, de utilizar as TIC para fazer a mesma coisa, porém melhor, com maior rapidez e comodidade, ou mesmo com mais eficácia, mas para pôr em marcha processos de aprendizagem e de ensino que não seriam possíveis se as TIC fossem ausentes (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 88).

Ao propormos o uso das TDICs no ensino, estamos aproveitando seu potencial para colocar o aluno em contato com diferentes vozes e saberes para que ele, ao ouvir o outro, possa se ouvir. E, na sua voz, transpareça uma abordagem mais crítica dos fatos que o rodeiam, não pela vivência em si de todos eles, mas pelo direcionamento do seu olhar por meio do olhar de outrem.

A ferramenta digital proposta para trabalho aos alunos participantes da pesquisa e a ser inserida nas suas práticas foi o *Padlet*. Selecionei essa ferramenta tecnológica pelas possibilidades oferecidas por ela: de congregar, em um mesmo espaço, diferentes mídias (textos impressos, vídeos, imagens, charges, etc.); de possibilitar aos alunos uma visualização daquilo que foi selecionado pelos colegas; de permitir o contato com diferentes vozes acerca de uma determinada temática; e ainda a oportunidade de se expressar nesse mesmo espaço, de forma síncrona ou assíncrona. Assim, a nossa pesquisa teve como foco a utilização da ferramenta e os textos produzidos pelos alunos, intermediados pelo uso do *Padlet*.

### 3. Criticidade, letramento crítico e dialogismo

Há uma ampla gama de abordagens sobre ser crítico. Freire (1996, p.17) já afirmava que “ensinar exige criticidade”. Essa criticidade, segundo ele, ocorre da passagem da “curiosidade ingênua” para uma “curiosidade epistemológica”, na qual o indivíduo consegue perceber o mundo além do “saber do senso comum”. A curiosidade ingênua estaria mais ligada ao “saber do senso comum”, àquilo que se ouve e se reproduz sem maiores questionamentos. Já a “curiosidade epistemológica” passa pela formação do sujeito como ser que analisa, pensa a realidade e não apenas a reproduz, de forma mecânica.

Street (1984) corrobora as ideias de Freire, ao buscar uma definição de letramento e, ao mesmo tempo, perceber o indivíduo como um ser crítico. Podemos identificar em Street uma perspectiva sociocultural de letramento, segundo a qual leitura e escrita devem ser adquiridas e compreendidas somente dentro de um contexto social, cultural, político, econômico e histórico.

Menezes de Souza (2011, p.1), para definir letramento crítico, retoma a distinção que Freire (1996) faz entre o “saber ingênuo” e o “saber mais rigoroso”. O autor pontua a necessidade de se trabalhar com o aluno essa ideia do “saber ingênuo”, fruto do senso comum e de um plano pessoal e individual de existência, levando-o a refletir sobre aquilo que pensa, sobre os fatores que o levam a pensar de determinada forma e refletir sobre isso. Reiterando as ideias de Freire (1996), Menezes de Souza (2011) mostra que o senso comum torna os indivíduos meros repetidores, uma vez que não refletem sobre o que falam, nem associam o que falam ao contexto que os cerca. E, para ele, “a percepção crítica de estar com o mundo vem através da conscientização social e crítica de que nunca estamos sozinhos no mundo.” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.2). Dessa forma, seria possível “levar o aprendiz a perceber que os saberes do eu, que o meu saber ingênuo, se origina não de mim, mas da coletividade.” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.293).

Dessa forma, cada indivíduo, mesmo que não perceba, não se coloca sozinho nem se posiciona sozinho no seu meio. Ocorre a conexão entre o “não-eu coletivo” e o “eu”. Todos os outros “não-eus” perpassam os saberes e os discursos do “eu”. O sujeito em si é um sujeito coletivo.

Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra - ou seja, seus valores e seus significados - se originam na



coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence. A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.2).

Podemos inferir das ideias de Menezes de Souza (2011) que a formação da criticidade passa pelo desenvolvimento da autopercepção do indivíduo. Trata-se de um processo no qual o sujeito deve se perceber como um sujeito-social e histórico, pertencente a uma coletividade. Portanto, ele vai se posicionar estando “com o mundo” e não “no mundo” apenas, uma vez que a percepção da realidade é situada, ou seja, faz parte do contexto histórico, social e, ao mesmo tempo, ideológico. Menezes de Souza (2011, p.3) aplica à leitura essas concepções para definir letramento crítico. Para ele,

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3).

Pensando que o indivíduo não está sozinho no mundo e que sua fala, seu pensamento, seus dizeres refletem o que ele lê e ouve, seja pela concordância com determinados posicionamentos, seja pela discordância deles; ou seja, o que dizemos ou escrevemos faz parte de uma cadeia de enunciação, trazemos também para o nosso trabalho a visão bakhtiniana de dialogismo. Para Bakhtin (1992, p.350), “A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade.” Podemos entrever a ideia de que as produções humanas não se dão de forma isolada ou aleatória, mas se encontram em constante inter-relação. Embora cada dizer seja original, ele não se constrói a partir do nada. Para o autor, “em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz das matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.” (BAKHTIN, 1992, p.353)

Ocorre, em cada dizer, uma integração de vozes, de dizeres, de pensares que podem vir a constituir o pensar único do emissor em um dado contexto. Bakhtin coloca como o centro organizador do pensamento do indivíduo fatores que lhe são exteriores. Como o indivíduo pertence a um meio social, “a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social.” (BAKHTIN, 2006, p.124). E, se toda palavra se origina do social, ela vai estar imbuída do seu caráter ideológico. Para esse pensador, “Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica”. (BAKHTIN, 2006, p. 124).

Essas concepções bakhtinianas dialogam com Menezes de Souza, uma vez que ambos percebem os enunciados como permeados por outras vozes, reforçando o caráter social da linguagem. Além disso, ambos concebem essa linguagem como ideológica, perpassada por intenções e jogos de poder, os quais devem ser desvelados por aqueles que a usam. A partir do contato com outras vozes, o indivíduo/aluno tem acesso ao debate de temas que circulam na sociedade. Ouvindo essas vozes, ele pode ouvir-se, indagando: o que penso sobre essa temática? ; por que penso dessa forma?; o que me leva a pensar dessa forma? e emitir sua própria voz.

Segundo Bakhtin (1992, p.332), “cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível.” A releitura, a volta ao texto, a citação, segundo esse autor, não são condenáveis e, mesmo que ocorram, não tiram do enunciado o fato de se constituir como um acontecimento novo. Entendemos também dessa forma, que um enunciado produzido em um dado contexto, em determinadas circunstâncias, pode dialogar com outros, sem perder a sua originalidade e não se caracterizar como plágio. Podemos perceber, então, diversas vozes em diálogo dentro de um mesmo texto.

Em nosso trabalho, tomaremos letramento crítico também como um processo ideológico, assim como Street (2014), enfatizando que o contexto sócio-histórico cultural é inerente a esse processo. A forma como o indivíduo se expressa vai estar diretamente ligada a como ele se vê no mundo, de qual contexto e de que momento ele fala.

Como Menezes de Souza (2011), acreditamos que é possível que o indivíduo se ouça ouvindo o outro. E esse ouvir-se ouvindo o outro reflete, como já abordamos, quem ele é, de que lugar fala, quais fatores influenciam a sua fala. Da mesma forma, o indivíduo consegue perceber quem está falando, para que fim. Caracteriza-se, assim, um estar no mundo não de forma ingênua, mas de forma consciente e crítica, ciente de que há outras vozes perpassando a sua, posição respaldada em Bakhtin (1992). Por trás de uma voz, há uma multiplicidade de vozes.

Baseando-nos nos diálogos estabelecidos por esses autores, propomos uma definição para criticidade. Criticidade, para nós, consiste na possibilidade de o indivíduo pensar o mundo, de ver o mundo, e de sentir o mundo saindo do seu próprio viés e enxergando outras visões, de forma que lhe seja possível enxergar o mundo, questioná-lo, usando outras lentes, ou seja, tendo o seu olhar perpassado pelo olhar do outro. Quanto mais o indivíduo expande a visão, mais possibilidades de ampliar sua criticidade. Quanto mais o indivíduo conhece o lugar do outro, mais ele conseguirá defender o seu lugar, posicionando-se do contexto em que ele se encontra, mas não se limitando fisicamente ao que o seu meio lhe impõe. Esse sair do próprio lugar, que vai caracterizar o crítico para nós, também possibilita o entendimento de que o posicionamento do eu é apenas um dentre vários, de que não há um pensar correto e outro incorreto; há pensares distintos, que são condicionados por diferentes fatores.

Definindo criticidade dessa forma, procuramos estabelecer alguns critérios para avaliá-la nos textos produzidos pelos alunos. Para analisar se houve criticidade na produção dos alunos, observaremos, sob o aspecto qualitativo, os seguintes aspectos: (i) É possível perceber outras vozes nos textos produzidos pelos alunos, seja para confirmar ou refutar as próprias ideias? ; (ii) É possível perceber, no texto, uma posição inquietadora (opondo-se a uma posição resignada) diante dos fatos? ; (iii) Houve um apagamento do mural, ou seja, um não aproveitamento das postagens feitas no Mural Eletrônico (*Padlet*), as quais refletem diferentes vozes sobre a temática trabalhada? ; e (iv) Há construções (enunciados) no texto por meio dos quais é possível perceber posições enunciativas?

## **4. Metodologia**

### **3.1 Caracterização da pesquisa**

A metodologia utilizada nesta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, interpretativista, de cunho etnográfico.

O conceito de interpretativismo, segundo Ricardo (2009, p.34), encerra uma visão abrangente e abarca “o compromisso com a interpretação das ações sociais e com o

significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social.” É uma das tradições para a promoção da pesquisa social, opondo-se ao positivismo. De acordo com o paradigma interpretativista, a observação do mundo está associada às práticas sociais e aos significados vigentes, além de o observador desempenhar um papel ativo no processo de pesquisa.

Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE E ANDRÉ, 2015, p. 11 e 12) apresentam características básicas para configurar uma pesquisa como qualitativa, a saber: (i) a pesquisa qualitativa ocorre em seu ambiente natural e o professor participa diretamente das atividades, tendo contato direto com os participantes; (ii) ocorre predominância de descrição nos dados coletados, sendo o uso de documentos e as citações muito frequentes; (iii) o interesse do pesquisador é maior no processo que no produto; (iv) os participantes revelam seus pontos de vista (suas perspectivas) acerca da pesquisa; e (v) a análise de dados ocorre por indução, sendo que novos questionamentos podem surgir durante o processo.

Segundo Ricardo (2009, p.33,34), a pesquisa qualitativa insere-se no paradigma interpretativista, uma vez que esse tipo de pesquisa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Os métodos e as práticas empregados na pesquisa qualitativa podem levar a abordagens mais específicas do trabalho desenvolvido; a pesquisa etnográfica constitui uma delas.

Referindo-se ao uso da etnografia em educação, Ricardo (2009) apresenta como um de seus objetivos desvelar o que acontece na sala de aula. A autora salienta que as pesquisas etnográficas em sala de aula não precisam necessariamente ser desenvolvidas por um longo período de tempo, como ocorria nos estudos antropológicos. Segundo ela,

Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração de dados. (RICARDO, 2009, p.38)

Wolcott (1975) ainda aponta que a pesquisa etnográfica deve se enquadrar em um contexto cultural amplo, havendo uma relação entre o que se passa na escola e fora dela. Dentre os critérios elencados por ele para caracterizar a abordagem etnográfica, destacamos: (i) o fato de a maior parte do trabalho ser realizado pelo próprio pesquisador, estando em contato direto com a situação estudada; (ii) a abordagem etnográfica não se limitar a um único método de coleta, sendo usados vários instrumentos para tal; (iii) a existência de vários dados e materiais produzidos pelos informante.

Adotamos essas perspectivas apontadas por Bogdan e Biklen (1982), por Ricardo (2009) e por Wolcott (1975) para caracterizar nossa pesquisa: qualitativa, interpretativista, de cunho etnográfico, uma vez que, como professora-pesquisadora, mantive contato direto com os alunos participantes da pesquisa, preocupei-me em retratar as perspectivas dos participantes, meu interesse é também no desenrolar do processo e estive ciente de que, na análise dos dados coletados, novos questionamentos poderiam surgir, fazendo com que fossem levantadas novas hipóteses e outros olhares sobre a questão analisada. Os critérios elencados por Wolcott (1975) aplicam-se também ao nosso trabalho, pois, além de a pesquisadora ser a própria professora do grupo de participantes, utilizamos vários instrumentos para coleta de dados. Além disso, temos uma quantidade expressiva de materiais produzidos pelos alunos, que foram usados para nossa análise.

### 3.2 Contexto e participantes da pesquisa

O contexto de realização desta pesquisa foi uma escola da rede particular de ensino da cidade de Patrocínio-MG. Os sujeitos da pesquisa foram 35 (trinta e cinco) alunos de uma turma do terceiro ano do ensino médio, do turno matutino da referida escola, na qual a professora-pesquisadora trabalha.

### 3.3 Projeto de Aprendizagem para coleta de dados

Como professora-pesquisadora, propus à turma participante da pesquisa um Projeto de Aprendizagem (PA), o qual aliou o uso de TDICs à produção de textos dissertativo-argumentativos.

Segundo Fagundes, Sato e Maçada (2010), um projeto de aprendizagem possibilita aos alunos buscarem, a partir de seus interesses, novos conhecimentos sobre temas que lhe parecerem instigantes. Partindo-se do princípio de que o aluno não é uma tabula rasa, em um primeiro momento, vai se considerar os conhecimentos prévios do aluno para que, a partir daí, ele mesmo sinta a necessidade de promover as suas buscas. Segundo esses autores, nessa perspectiva, o papel dos professores e dos alunos é traçado como sendo cooperativo, uma vez que eles trabalham individualmente em alguns momentos, mas partilhando conhecimentos em outros. Os temas trabalhados partem do contexto do aluno. Busca-se a construção do conhecimento a partir da curiosidade e da vontade do aprendiz, que exerce o papel de agente. Os alunos buscam informações, mas também precisam associar, relacioná-las, para que elas se transformem em conhecimento. Segundo Fagundes, Sato e Maçada (2010, p.24), “para construir conhecimento, é preciso reestruturar as significações anteriores, produzindo boas diferenciações e integrando ao sistema as novas significações”. Nesse tipo de trabalho, o professor passa ao papel de estimulador/orientador, uma vez que cabe a ele ativar a aprendizagem, articular a prática, gerenciar o ambiente de aprendizagem, orientar o projeto, organizando as atividades dos alunos.

Outro fator que caracteriza a aprendizagem por projetos é a presença da informática no desenvolvimento dos trabalhos. Com o uso dos recursos tecnológicos, é oferecida aos alunos liberdade quanto à busca de informações, não sendo o trabalho desenvolvido algo único, que abranja a todos. No nosso caso, o tema torna-se comum e a ferramenta para sistematização de buscas e emissão de posicionamentos é a mesma, o Padlet; mas as indagações e os tópicos a serem investigados são diferentes, por partirem dos questionamentos de cada equipe e da forma como são conduzidos os trabalhos pelo aluno responsável.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, propus a utilização da ferramenta digital *Padlet*, que é uma espécie de mural eletrônico e constitui um recurso disponibilizado pela *web 2.0*, para o processo preparatório de escrita dos textos dissertativo-argumentativos dos alunos.

O Projeto de Aprendizagem (PA) foi constituído pela proposição de um trabalho feito a partir de quatro temas sugeridos pelos alunos (quatro semanas de trabalho com a ferramenta proposta; em 15 minutos da aula de quinta-feira e nas duas aulas geminadas da segunda-feira). Os temas foram atuais, com teor social, adequados aos exames de vestibulares e ENEM, foco de interesse da turma participante da pesquisa. O tema era proposto na aula de quinta-feira, quando também era indagado aos alunos sobre seus conhecimentos prévios sobre o tema e, nesse momento também, eu colocava algumas questões instigantes que poderiam levar os alunos a pensarem em posições diferentes das deles acerca do tema proposto. O aluno responsável pela equipe criava o *Padlet*, disponibilizava o *link* no grupo fechado da turma no

*Facebook* (Autoria 3). A partir de então, os alunos faziam suas postagens até domingo à tarde. No domingo à noite, eu, como professora-pesquisadora, visitava os murais criados, mas sem fazer nenhuma intervenção, apenas parabenizava os alunos que haviam participado da confecção do *Padlet*, por meio de comentários no grupo do *Facebook*. Na segunda-feira, no primeiro dos horários geminados, os alunos tinham 10 minutos para comentar o tema ora com a turma toda, ora no próprio grupo em sala de aula, observados pela professora, que passava pelas equipes, apenas ouvindo, sem intervir. Na sequência, os alunos passavam para a produção dos textos, sem se comunicar mais com os outros. Os temas sugeridos por eles, em parceria com a professora-pesquisadora, foram: (i) Aborto em caso de microcefalia: prática aceitável ou não?; (ii) Política versus ciência: a pílula do câncer; (iii) Bela, recatada e do lar: protótipo para a mulher do século XXI? ; e (iv) Cultura do estupro: como acabar com esse crime?

A turma foi dividida em seis equipes, cinco delas constituídas por seis integrantes e uma por cinco. Em cada uma, havia um aluno na liderança, responsável por criar o *Padlet* e incitar a participação dos colegas, por meio de questionamentos e de postagens. Em casa, o aluno responsável pela equipe criava o *Padlet*, começava as postagens e divulgava o link para os colegas terem acesso ao mural eletrônico no grupo fechado da turma, no *Facebook*. Os colegas do grupo pesquisavam sobre o tema, levando em consideração diferentes abordagens, diferentes perspectivas sobre o assunto e postavam, por meio de imagens, textos e vídeos no mural da equipe. Ao mesmo tempo, ouvindo as diversas vozes ali presentes, deveriam se posicionar sobre o tema em estudo.

Esse trabalho de busca pelas informações e uso do *Padlet* ocorreu a distância, fora do ambiente escolar, e a produção dos textos dissertativo-argumentativos ocorreu em sala de aula, nos horários geminados previstos para a turma, às segundas-feiras, caracterizando o ensino híbrido, proposto por Moran (2015).

O objetivo desse PA foi propiciar condições aos alunos de desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que eles se encontram em situações de exposição das próprias ideias, porém embasadas em fatos, dados e pesquisas e em outras opiniões e realidades diferentes das deles.

Ao final do trabalho com os temas e a produção de texto referente a cada um deles, os alunos responderam a um questionário semiestruturado para se posicionarem sobre a validade do uso das NTICs como material de apoio para a produção de textos e para detectar os pontos de vista deles quanto à questão da criticidade.

### **3.4 Sobre a ferramenta Padlet**

O *Padlet* é uma ferramenta gratuita, propiciada pela *web 2.0*, em que é possível fazer *uploads* de documentos, de vídeos, de imagens, ou seja, é possível congrega, em um mesmo espaço, diferentes mídias. Permite o uso de forma síncrona e assíncrona, sendo esse um requisito essencial para o desenvolvimento de nosso trabalho. Os alunos podem acessar, em casa, de seus computadores ou de dispositivos móveis, mesmo se outro aluno estiver usando-a naquele mesmo momento. Pode ter acesso ao material disponibilizado pelos colegas e ter tempo de formular suas ideias para, então, postá-las; ou até mesmo fazer suas buscas com calma, para então compartilhá-las.



Figura 1. Exemplo de um *Padlet*

### 3.5 Instrumentos de coleta de dados

**Textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos** – os textos enquadram-se na análise documental, segundo Holsti (1969, *apud* LÜDKE E ANDRÉ, 2015, p. 46). Coletamos textos dos alunos, redigidos após as intervenções feitas pela professora-pesquisadora, no caso o uso da ferramenta *Padlet* como mediadora no processo, para observar a formulação dos argumentos após o trabalho realizado com os artefatos digitais.

***Padlets* confeccionados pelos alunos** – enquadramos os *Padlets* confeccionados pelos alunos também na análise documental, uma vez que a seleção do material ali reproduzido e indicado para leitura, bem como os posicionamentos por eles expressos constituem uma produção escrita. Os *Padlets* nos serão úteis para cruzarmos informações, ou seja, para percebermos se houve o aproveitamento das ideias lá expostas, de forma crítica e reflexiva, ou se houve somente a transcrição de informações e palavras de outrem.

### 3.6 Procedimentos de análise de dados

Segundo Lüdke e André (2015, p.567), “o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados.” Seguindo essa linha de raciocínio, procedemos a uma leitura cuidadosa dos *Padlets* criados pelas equipes, comparando-os aos textos produzidos por elas, fazendo observações e anotações às margens deles.

De acordo com Lüdke e André (2015, p.57),

Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a

fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”.

Seguindo essas orientações, fizemos várias leituras, a fim de não nos restringirmos somente aos ditos, mas conseguirmos perceber também os não ditos, as semelhanças entre posições expressas, na tentativa de relacionar as informações obtidas.

## 4 Análises Preliminares

### 4.1 Análise dos *Padlets*

Para fins de análise, não houve correções nos trechos dos alunos, uma vez que o uso ou não da norma padrão não é o nosso foco. Assim, a reprodução dos trechos ocorreu de forma literal. Tais trechos foram colocados em itálico, para melhor visualização e distinção das nossas considerações. Os alunos foram identificados por pseudônimos, de forma a garantir o anonimato.

**Equipe 1-** esta equipe é composta por 6 alunos, para os quais usei os seguintes pseudônimos: Alice, Viviane Andreia, Bernardo, Milton e João. Nesta proposta apenas cinco dos seis integrantes participaram das postagens no *Padlet*. O aluno João não participou, alegando que estava sem acesso à internet no período da postagem. A aluna Alice fez cinco postagens, opinando e compartilhando outros pontos de vista que corroboravam o seu posicionamento; o aluno Bernardo fez três postagens; uma defendendo o direito ao aborto e as outras duas não aprovando essa prática; a aluna Andreia fez duas postagens, desfavoráveis à prática; o aluno Milton fez duas postagens, apresentando questões de cunho legal sobre o aborto e aluna Viviane também fez duas postagens, condenando a prática.

#### Postagens no *Padlet*

A aluna responsável pela equipe (Alice) faz um questionamento, incitando os colegas a mudarem a perspectiva e tentarem ver a questão sob outro ângulo, no caso, sob a visão de mães e pais, envolvidos diretamente na problemática discutida.

*Alice-* Gente, vamos fazer uma discussão... Eu penso que, para opinarmos sobre algum assunto, por mais que sejamos leigos, uma relevante opção é nos colocarmos diante da situação. Se fôssemos as mães (ou os pais), dessas crianças, o que faríamos e porque? Claro, é uma pergunta difícil de ser respondida, no entanto, vamos tentar? Que tal?

Um colega, Bernardo, respondendo ao questionamento, posta uma reportagem que revela o posicionamento de uma mãe, que se negou ao aborto e defende os direitos da filha. Este aluno manifesta posição semelhante à mãe da reportagem, ao afirmar: “... essa mãe merece um prêmio...”

*Bernardo-* Alice, essa mãe merece um prêmio por todo esse esforço passado por ela. Apesar de pensar que sua filha poderá vim a falecer a qualquer momento, hora nenhuma ela desistiu de correr atrás de melhoras para sua filha, isso é um exemplo aonde o aborto não poderia existir e sim deveria apoiarem e ajudarem essas mães com esses filhos especiais

O aluno Bernardo reafirma seu posicionamento, contrário ao aborto, por outra postagem feita por ele, que tem como título: “*Grávidas com zika fazem aborto sem*

*confirmação de microcefalia (título de uma notícia postada pelo aluno).” Porém, buscando um contra-argumento, este mesmo aluno dá voz à ONU, que se posiciona favoravelmente ao aborto nos casos de microcefalia.*

*Bernardo- ONU defende direito ao aborto em países atingidos pelo zika vírus (título de uma notícia postada pelo aluno).*

A aluna Alice busca outros posicionamentos, que parecem corroborar a ideia que ela defende, posição contrária ao aborto em caso de microcefalia. Buscando um posicionamento de autoridade, ela recorre ao depoimento de uma bióloga. Para ainda respaldar suas ideias junto aos colegas, cita o meu nome (professora Barbara) como um ponto de referência para a busca feita.

*Alice- Gente, aqui está a entrevista daquela bióloga (que a Barbara comentou na sala), que é CONTRA o aborto. Achei muito boa, se interessarem, deem uma olhadinha!!*  
<http://brasilsemaborto.org/2016/01/29/microcefalia-nao-e-justificativa-para-o-aborto/>

*Resposta que mais me tocou: Crianças com deficiência devem ser especialmente protegidas e ajudadas, e não descartadas. As suas famílias também merecem todo o apoio. O aborto nunca é uma solução, pois mata uma criança inocente, deixando marcas físicas e principalmente psíquicas e espirituais na mãe e nos outros envolvidos. Antes de engravidar, a mulher tem a escolha entre ser mãe ou não. Depois de grávida, sua escolha seria a de ser mãe de um filho vivo ou de um filho morto.*

Embora os alunos Andreia, Viviane e Milton não assumam um posicionamento de forma direta, podemos perceber o que pensam pelas escolhas das reportagens e links que apresentaram. A aluna Andreia mostra consequências que um aborto pode trazer para a mulher; a aluna Viviane apresenta um depoimento de uma mãe que se mostra contrária ao aborto e o aluno Milton apresenta projeto de lei que condena a prática.

*Andreia- Grande parte das mulheres que abortam seja acidentalmente ou não, padecem de problemas mentais ou tendem a desenvolver o risco de suicídio (título de um artigo postado pela aluna)*

*Viviane- Jamais abandonaria', diz mãe de bebê com microcefalia em Pernambuco (título de um artigo postado pela aluna);*

*Milton- Projeto de lei prevê um aumento de pena para o aborto no caso da microcefalia. (título de uma notícia postada pelo aluno).*

Dessa forma, toda a equipe assumiu um mesmo posicionamento no *Padlet*: foram contrários à prática de aborto em caso de microcefalia. Respaldaram seus posicionamentos por meio de várias vozes: de mães que assumiram os filhos, de uma bióloga, de uma médica que se posiciona no artigo indicado por Bernardo.

Analisando o trabalho feito por essa equipe, percebemos, de um lado, o que podemos chamar de “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996). Temos dois alunos (Alice e Bernardo) posicionando-se de forma mais direta, pensando a realidade e tentando enxergar o assunto em debate sob outros ângulos. Por outro lado, os demais alunos (Viviane, Milton e Andreia) corroboram as ideias expressas pelos colegas; o que pode ser percebido pelas escolhas feitas. Não há uma indagação direta por parte deles, ficam as suas opiniões implícitas nas suas seleções. Menezes de Souza (2011) mostra a necessidade de sair do “saber ingênuo”,



que estaria mais relacionado ao senso comum. Acredito que temos indícios de uma percepção crítica nas postagens desse grupo, manifestadas pelos alunos Alice e Bernardo, de forma mais direta, e mesmo de forma implícita pelos outros alunos componentes da equipe, o que se evidencia pelas seleções feitas.

#### **4.2 Critérios de criticidade aplicados aos textos**

**Análise dos textos-** Selecionei o texto da aluna Alice, a mais participativa do grupo, com maior número de postagens e com posicionamentos mais definidos no *Padlet*, e o texto do aluno João, que não participou das postagens no *Padlet*, para analisar.

##### **Trechos do texto da aluna Alice, participante ativa das postagens no Padlet.**

*“Tirar a vida de um ser indefeso é um ato hipócrita que define o caráter da pessoa.”*

*“Segundo a Constituição brasileira, todo ser tem direito a vida...”*

*“A bióloga Lenise Garcia se opõe a questão devido a progressão natural da vida e por considerar que há muitos casos de pessoas que sobreviveram e lutam no dia a dia com essa doença. Além de tudo, a mãe que pratica o aborto está sujeito a sofrer problemas psicológicos, doenças graves e aborto natural em futuras gerações.”*

Percebo, nesses trechos, uma reafirmação do posicionamento da aluna Alice em relação à sua postagem no *Padlet*: ela se mostra contrária à prática do aborto em caso de microcefalia. Sua voz é perpassada pelo texto da Constituição e pela voz da bióloga Lenise Garcia, que também condena a prática. Os dizeres da Constituição constavam do *Padlet*, em uma postagem da colega Viviane, que evidencia o direito à vida. O fato de a bióloga, a qual ouvimos por intermédio da aluna Alice, apresentar que é possível conviver com a doença pode ter tido um papel decisivo no posicionamento da aluna, que, com certeza, não tem convivência com crianças portadoras de microcefalia, uma vez que essa doença não era comum em nossa região. Percebo, aqui, o que Menezes de Souza (2011) apresenta como “ouvir-se ouvindo o outro”, um indício de criticidade. Como argumento, a aluna também interpreta informações postadas no *Padlet* sobre consequências do aborto, artigo postado pela colega Andreia. Vejo aí um estabelecimento de diálogo com a postagem do colega, reafirmando as concepções da aluna, o que vem caracterizar o caráter interindividual da palavra, ideia defendida por Bakhtin (1992).

##### **Trechos do texto do aluno João, que não participou das postagens no Padlet.**

*“O aborto é um tema que sempre quando colocado em debate, gera muita discussão já que trata-se de uma questão polêmica. Com a descoberta da microcefalia em bebês ainda na fase fetal, causa pelo Zika vírus, o aborto vem sendo discutido novamente. Não seria inaceitável esta prática, já que todos têm direito à vida? De acordo com os Direitos Humanos, todos têm direito à vida, portanto uma pessoa com microcefalia não pode ficar imune a isso, ela merece viver.”*

Pela totalidade do texto, percebo claramente que o aluno não teve nenhum contato com as informações levadas pelos colegas nem com os posicionamentos feitos por eles no *Padlet*. O texto ficou um todo repetitivo e que reporta bem ao senso comum, como podemos observar no início do texto, transcrito acima. O diálogo estabelecido com os Direitos

Humanos não foge muito à regra: apenas repetições do que se ouve (“todos têm direito à vida). Embora haja indícios de posicionamento próprio, as ideias do aluno não se apoiam em outros dizeres. Os argumentos colocados não demonstram diálogo com outras vozes., Temos uma posição inquietadora “ Uma família de forma alguma deixaria de dar amor a um filho com necessidades especiais”, que parte dos conceitos e da formação do próprio aluno e não com o depoimento de uma mãe ou de uma especialista. Como o assunto não é tão próximo da realidade do aluno, as afirmações são vagas e não há comprovações do que se afirma, seja por meio de dados ou de outras vozes.

**Análise geral dos textos deste grupo, comparando com os textos do Padlet:** Em relação a este primeiro tema do Projeto de Aprendizagem, que foi trabalhado por esta equipe, vamos tecer algumas considerações sobre os critérios de criticidade que elencamos para analisar os textos.

**(i) É possível perceber outras vozes nos textos produzidos pelos alunos, seja para confirmar ou refutar as próprias ideias?** Nos textos de todos os alunos deste grupo, inclusive daquele que não participou da confecção do *Padlet*, há vozes usadas para ratificar posicionamentos adotados por eles. Os alunos Bernardo, Milton, João e Viviane lançaram mão uma única vez de outras vozes em seus textos. Já Alice e Andreia recorreram a outras vozes quatro e duas vezes, respectivamente. Retomando Bakhtin (1992), é possível perceber uma integração de vozes, de dizeres, de pensares para constituir o pensar dos locutores, no caso, dos alunos. Ter o próprio discurso permeado por outras vozes parece ser algo que os alunos fazem, na tentativa de respaldar seus ensinamentos. Até mesmo o aluno João, que não participou das postagens no *Padlet*, faz uso desse recurso, passando pela voz dos Direitos Humanos, para reafirmar seu posicionamento. Este aluno, por não ter tido acesso às outras vozes, não teria como usá-las; mas recorreu aos seus conhecimentos prévios, buscando uma forma de respaldar seu posicionamento. Alguns exemplos de trechos em que houve outras vozes nos textos dos alunos:

Alice: “*A bióloga Lenise Garcia se opõe a questão devido a progressão natural da vida e por considerar que há muitos casos de pessoas que sobreviveram e lutam no dia a dia com essa doença.*”

Bernardo: “*Fatos e médicos dizem que bebês com microcefalia não irão sobreviver por muito tempo...*”

Milton: “*Segundo uma pesquisa realizada em 2014, a cada dois dias, uma mulher morre devido à prática de abortos clandestinos.*”

João: “*De acordo com os Direitos Humanos, todos têm direito à vida...*”

**(ii) É possível perceber, no texto, uma posição inquietadora (opondo-se a uma posição resignada) diante dos fatos?** Como o assunto gera polêmica, encontrei, em todos os textos, uma posição inquietadora, desvelada pelas escolhas lexicais. Tais posicionamentos revelam opiniões próprias, em relação aos fatos, mostrando um “estar com o mundo”, já preconizado por Freire (1970) e não um simples deixar-se conduzir pelos fatos. Trata-se de posições de não aceitação, de concepções próprias por parte dos alunos, que podem ser confirmadas pelos trechos dos textos abaixo.

Milton: “*... não temos o direito de decidir o futuro de alguém que ainda nem saiu do útero da mãe...*”

Bernardo: “*... todo mundo tem o direito a vida, não importa quem ou como ele seja...*”

*Alice* “... julgar que um ser deve ser abortado por ser portador de uma doença é como uma seleção de seres humanos, como se apenas quem for fisicamente perfeito tivesse o direito de nascer.”

*Andreia*: “Ao invés de extinguir um inocente, devemos nos preocupar em erradicar o mosquito transmissor do impasse que ocupa, no caso, o papel de vilão.”

*Viviane*: “Assim, essa situação teria uma solução mais humana.”

*João*: “Uma família de forma alguma deixaria de dar amor a um filho com necessidades especiais.”

**(iii) Houve seleção, organização e interpretação de informações postadas no Padlet, a fim de formular posicionamentos próprios ou houve um apagamento do mural, ou seja, não se pode dizer que houve uma intermediação desse recurso?** Nos textos produzidos pelos cinco alunos que participaram das postagens no *Padlet* (Alice, Viviane, Andreia, Milton e Bernardo), ficou evidente o aproveitamento dos textos lá postados, seja das próprias buscas, seja das buscas dos colegas, usados para corroborar as posições assumidas nos textos dissertativos. O aluno João não fez esse aproveitamento, uma vez que não teve contato com o material selecionado e exposto. O texto deste aluno ficou preso ao senso comum e aos seus conhecimentos sobre o tema. É nítido que não houve uma visão diferenciada da sua nem acesso a outras visões sobre a temática desenvolvida, que constitui algo distante de sua realidade.

**(iv) Mantém-se no texto dissertativo o posicionamento adotado no Padlet?** No *Padlet*, ficou claro o posicionamento contrário dos alunos à prática do aborto, mesmo em caso de microcefalia, a não ser o do aluno Bernardo, que mostrou os dois lados da questão. Da mesma forma, nos textos dissertativo-argumentativos, os alunos mantiveram suas posições, expressando-as de forma clara, exceto o aluno Bernardo que não conseguiu posicionar-se objetivamente sobre a questão, deixando a escolha a ser feita pela mãe. Inclusive, seu texto torna-se contraditório, porque, em alguns trechos, parece haver a intenção de um posicionamento contrário, como em: “*Há casos em que sobreviveram crianças com este tipo de doença, porém a maioria vem a falecer com poucos anos de vida, isso seria o caso da liberação do aborto para crianças com microcefalia?*”

Mas, ao final do texto, este aluno coloca: “*Uma solução para este problema seria a liberação do aborto por lei, porém com a decisão da mãe...*”

**(v) É possível perceber algum posicionamento reflexivo do aluno ou da aluna, em que ele ou ela demonstra ouvir a voz do outro** (ou seja, há posicionamentos que, no primeiro momento, não se esperava fossem seus, pelo contexto em que vivem e, de alguma forma, outras vozes levaram-no a adotar o posicionamento evidenciado)? Nos textos das alunas Andreia, Viviane e Alice, ocorre esse diálogo entre vozes do outro e as vozes delas. A aluna Alice posiciona-se de forma contrária ao aborto e, como argumento, utiliza a voz da pesquisa que mostra as consequências do aborto para a mulher. No contexto em que vive, sem acesso a outras vozes, esse posicionamento não ocorreria. Trecho da aluna Alice: “*... a mãe que pratica o aborto está sujeita a sofrer problemas psicológicos, doenças graves e aborto natural em futuras gerações*”.

A aluna Viviane aponta que a causa desses abortos seria a precariedade da saúde pública, informação obtida pela voz de pesquisa realizada pelo Datafolha (postada no *Padlet*). Assim, ela aponta como uma solução para o problema campanhas e investimentos para eliminar a raiz do problema, o *Aedes Aegypti*). A indicação do agente causador e a ciência disso podem ter

influenciado o posicionamento da aluna, que teve acesso também aos números que indicam uma grande rejeição dos entrevistados à prática do aborto em caso de microcefalia. Trecho da aluna Viviane: “*Entre as medidas necessárias, estão investimentos por parte do governo em campanhas que conscientizem a população, para que assim seja eliminada a raiz do problema, o Aedes aegypti*”.

Da mesma forma, a aluna Andreia, ouvindo depoimentos de algumas mães que abortaram e se dizem infelizes, comprovando dados de uma pesquisa, manifesta que é necessário incentivar o amparo à mulher, não ao aborto. Posicionamento possível, acredito, por ter ouvido vozes de mulheres que passaram pela situação. Trecho da aluna Andreia: “*Se houvesse maior assistência muitas escolheriam defender e lutar por essas vidas. É necessário um incentivo ao amparo, não ao aborto.*”

Nos textos dos alunos Bernardo e Milton, não há esse posicionamento reflexivo embasado em outras vozes. Estas aparecem nos textos desses alunos, mas de forma simplesmente a reforçar seus posicionamentos, mas sem levar a maiores reflexões.

## Considerações Finais

Pela análise das produções do *Padlet* e dos textos da equipe 1, já conseguimos responder aos questionamentos de nossa pesquisa, de forma não conclusiva, uma vez que ainda temos a análise das outras equipes sobre o primeiro tema trabalhado e as análises dos outros temas de todas as equipes.

Em relação à primeira pergunta: “A ferramenta digital *Padlet* constitui um recurso capaz de promover o diálogo entre os participantes da pesquisa, favorecendo a troca de ideias entre eles, e ao mesmo tempo, promover o acesso a outros posicionamentos?”, percebemos que o diálogo entre os participantes ocorre, mas não de forma direta e objetiva. A aluna Alice, no caso da primeira análise, questiona os colegas e recebe uma resposta direta apenas do colega Bernardo. Os demais colegas respondem ao desafio feito por ela, de posicionar-se no lugar dos pais, por meio de reportagens e artigos que mostram a visão dos pais, mas sem emitirem suas próprias vozes. Por um lado, assim, o acesso a outros posicionamentos ocorreu de forma satisfatória, já que os alunos tiveram oportunidade de ouvir depoimentos de mães, bióloga, médica e vozes desveladas por pesquisas compartilhadas pelos colegas.

Em relação à segunda pergunta: “A ferramenta digital *Padlet* foi usada apenas para reprodução dos dados e posicionamentos encontrados na internet ou levou a posicionamentos próprios por parte dos alunos e das alunas?” O acesso a outros posicionamentos e a reprodução de dados encontrados na internet ocorreram de forma mais nítida nessa equipe, o que veio fortalecer as posições assumidas por eles na produção dos textos dissertativo-argumentativos. As vozes dos próprios alunos e alunas não ganharam amplitude, talvez, justamente, por ainda não estar definida uma posição e necessitar de outras leituras, de ouvir outras vozes para formarem a deles.

Nos textos dissertativo-argumentativos produzidos por intermediação dos *Padlets*, é possível perceber que a voz dos alunos e das alunas foi perpassada por outras vozes? Conforme análise feita, nos textos de todos os alunos e alunas, inclusive daquele que não participou da confecção e nem teve acesso ao *Padlet* houve a inclusão de outras vozes, mas não em todas consegui perceber que essas vozes perpassaram a voz dos alunos e das alunas. A adoção de um posicionamento influenciado por outras vozes ocorreu em três dos cinco textos avaliados, o que nos revela que não há uma garantia de que a simples exposição a outras

vozes seja suficiente para levar o alun a um posicionamento mais crítico. Por outro lado, os textos em que a formulação de opiniões foi perpassada pela voz de outrem constituíram textos mais consistentes, com indícios de autoria, no sentido de manifestarem uma opinião própria. Isso reforça os dizeres de Bakhtin (1992) de que, apesar de todo dizer ser original, ele não se constrói do nada.

Como resultados parciais, já conseguimos perceber o uso de outras vozes nos textos produzidos pelos alunos, seja para confirmar ou refutar as próprias ideias bem como posicionamentos reflexivos, o que demonstra a percepção da voz do outro no seu falar, desvelando, assim, a presença de criticidade em graus diferenciados nos textos produzidos e a validade do uso da ferramenta proposta para tal fim.

Enfim, a experiência em si permitiu ao aluno o trabalho com “formas contemporâneas de linguagem” (Lei 9.394/96), na qual professores mais reticentes quanto ao uso das tecnologias poderiam se espelhar para enriquecimento de suas práticas pedagógicas, vendo as TDICs como aliadas, reiterando os dizeres de Rojo (2009, p.119), de que a escola deve contribuir para que o estudante “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista”.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAGA, Denise Bértoli; DE MORAES, Marcio Antônio. Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 3, p. 603-620, 2010.

BRAGA, J. Ensino e aprendizagem de línguas via redes de participação In: BRAGA, J. (Org.). **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM v.1, 2012, p.7-20.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 01/02/2015**, v. 30, 2013.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Artmed Editora (Edição Digital), 2010.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. **COOL, C. e MONEREO, C.. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias de informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, p. 66-93, 2010.**

FAGUNDES, Lea da Cruz; MAÇADA, Débora; SATO, Luciane. Aprendizes do Futuro: as Inovações Começaram. Coleção Informática para a Mudança na Educação–Ministério da Educação. **Brasília: Estação Palavra, 1999.** Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003153.pdf>> Acesso em: 01/02/2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** São Paulo: Editora Paz e Terra, p. 165, 1996.

LANKSHEAR, C. **Literacy, Schooling and Revolution.** New York: The Falmer Press, 1987.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, I.; GREEN, B. Understanding the changing world of literacy, technology and learning. C. Lankshear, & I. Snyder with B. Green (Eds.). **Teachers and technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools.** St. Leonards, Australia: Allen & Unwin, 2000. p. 23-47.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LUKE, Allan. Two takes on the critical. In: LUKE, Allan. **Critical Pedagogies and Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira1. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014.

MODEL, Débora Scheffer. Projetos de aprendizagem: uma nova concepção do conceito de projeto. 2010.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. **COLL, C.; MONEREO, C. e colaboradores. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, p. 97-117, 2010.**

MORAN, José Manuel. Novos desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual. **Saberes e linguagens de educação e comunicação.** Pelotas: UFPel (2001): 19-44.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas e valores. In: MORALES, Ofelia Elisa Torres; DE SOUZA, Carlos Alberto; ROCHA, Paula Melani. Mídias Digitais e

suas potencialidades nos tempos contemporâneos: estudo de caso “Mídia Ninja”. **Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura.**, n. 6, 2015.

PAIVA, Vera Menezes de O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **On the Horizon**, MCB University Press, p.1-p.6, 2001.

\_\_\_\_\_. The emerging online life of the digital native. **Retrieved August**, v. 7, p. 2008, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**. A Escola e a Inclusão Social. São Paulo: Parábola, 2009

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SITES PARA SALA DE AULA. **Padlet**. Disponível em:  
<<http://sitesparasaladeaula.weebly.com/padlet.html>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. **Formação de Professores de Línguas – Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SOUZA, L.M.T.M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. **Formação**, 2011.

SOUZA, L. M. T. M. Engaging the global by resituating the local:(Dis) locating the literate global subject and his view from nowhere. **Postcolonial perspectives on global citizenship education**, p. 68-83, 2011.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V. Street. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editoria, 2014.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. São Paulo: Mercado de Letras, p. 69-92, 2012.

## CRÔNICA E IMAGEM: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Daniela dos Reis Santos Lima\*

**Resumo:** O presente trabalho visa apresentar uma proposta de ensino do gênero textual crônica literária, na perspectiva dos multiletramentos, relacionando-a com o texto imagético, a partir de leituras e construção de sentidos, que servirão como motivação para a compreensão e valorização da cultura local, resultando em produção escrita do gênero visado em estudo. Trata-se de um projeto de intervenção em fase inicial e constitui parte do trabalho de conclusão do curso do PROFLETRAS/UEFS-BA. Sua aplicação dar-se-á nas aulas de Língua Portuguesa, numa turma de 9º ano, de uma escola municipal, na cidade de Santaluz-Ba. O referido trabalho fundamenta-se, essencialmente, na visão sociointeracionista da linguagem, com base em Vygotsky (1984) e Bakhtin (1979) e na concepção de Multiletramento e Multimodalidade de Rojo (2012), Kleiman (2005) e Dionísio (2006). Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, cujo objetivo será desenvolver competências e habilidades leitoras e escritoras da crônica literária, a partir da sua associação com o texto imagético – em especial, o registro fotográfico de situações cotidianas da comunidade – por meio de uma sequência didática que permita a valorização da cultura local e a formação do aluno protagonista de sua aprendizagem. Com o propósito de abarcar esse universo do educando, utilizando-se das tecnologias móveis, este trabalho também pretende desenvolver ações, cujas temáticas possibilitem ao aluno uma nova visão acerca do seu universo e de sua identidade.

**Palavras-chave:** Crônica; Multiletramento; Multimodalidade; Leitura e escrita.

**Abstract:** This work presents a proposal for teaching of the literary chronicle from the point of view of the multiliteracy, relating it to the imagistic text, from readings and construction of meanings that will serve as motivation for writing production, understanding and appreciation of local culture. It is an intervention project in the early stages and it is part of the final work the PROFLETRAS/UEFS-BA. Its application will be in the Portuguese Language classes of the ninth grade, at the municipal school, in Santaluz - Ba. This work is based mainly from the social interactionist vision of the language, based on Vygotsky (1984) and Bakhtin (1979) and in the design of Multiliteracy and Multimodality of Rojo (2012), Kleiman (2005) and Dionysus (2006). It is characterized as an study of applied nature, whose objective will be to develop reader and writer abilities, of the literary chronicle, from the its association with the imagistic text — in particular, the photographic record of everyday situations in the community - through a didactic sequence that allows the appreciation of local culture and the formation of the student who is the protagonist of their learning. In order to embrace this universe of educating, using mobile technologies, this work also seeks to develop actions, whose themes allow the student to a new vision about the universe and its identity.

Keywords: Chronicle; Multiliteracy; Multimodality; Reading and writing.

### 1. Introdução

Ao longo dos anos, o ensino de língua portuguesa tem sido centro de debates que visam à busca de melhorias de práticas pedagógicas em sala de aula. Desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, existe um empenho nacional para que

---

\* Aluna do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia. Endereço eletrônico: profdany.reis@yahoo.com.br.



ocorram avanços na aprendizagem de língua materna, principalmente quando o assunto é a leitura e a produção escrita. Apesar de já terem se passado quase duas décadas da criação desses parâmetros, vê-se que essa preocupação continua sendo a mesma, visto que, ainda são perceptíveis nos discursos dos professores, queixas relacionadas às dificuldades de aprendizagem dos alunos nessa área.

No entanto, sabe-se que são necessárias novas propostas para ao ensino de LP, devido ao surgimento de práticas de letramento próprias da contemporaneidade, uma vez que as demandas comunicativas passam por evoluções constantes, reconfigurando-se em cada tempo. Desse modo, é pertinente que se faça uma análise das práticas sociais de linguagem inseridas no cotidiano dos alunos, a fim de trazê-las para a sala de aula e incorporá-las à proposta pedagógica e, com isso, aproximar a realidade do educando das atividades diárias escolares.

Obviamente, a linguagem presente na contemporaneidade constitui-se de maneira híbrida, em suas multimodalidades, através de imagens, sons e signos linguísticos. Essa forma de expressar-se, utilizada cotidianamente pelos alunos do século XXI, os chamados nativos digitais, está presente em diversas situações sociocomunicativas e, frequentemente, em eventos de interação nos ambientes virtuais. Por isso, é importante que professores de LP consigam explorar essas habilidades dos alunos, com o objetivo de propor um ensino de leitura e escrita a partir das multimodalidades da língua, bem como das práticas culturais do educando.

Sabe-se que os professores de língua materna enfrentam graves problemas relacionados à aprendizagem de leitura e escrita. A ausência de uma base formadora consistente no período da alfabetização e a falta de acompanhamento da família no desenvolvimento das atividades escolares são alguns fatores que influenciam o baixo desempenho dos alunos, tanto na modalidade escrita, quanto na leitura. Diante disso, percebe-se a importância de levar para sala de aula atividades que despertem no aluno o desejo de aprender, tendo como ponto de partida o seu contexto sociocultural e sua compreensão de mundo

A escolha do gênero textual crônica para o desenvolvimento desta proposta pedagógica deu-se por ser um gênero textual breve, dinâmico e fluido. A sua utilização em sala de aula poderá contribuir significativamente para despertar o gosto do aluno para a leitura e oportunizar momentos de compreensão e produção textuais. Para tanto, serão utilizadas, no decorrer do projeto, crônicas de autores conhecidos na literatura nacional, bem como obras de artistas munícipes que abordem temáticas regionais. A partir dessas escolhas, pretende-se valorizar a cultura e, assim, despertar no aluno o sentimento de pertencimento de lugar.

A utilização da crônica como uma possibilidade de leitura exitosa em sala de aula é apresentada por Lima (2006, p. 6), da seguinte maneira:

Um gênero textual com possibilidades de abrir esse caminho é a crônica. Por apresentar uma linguagem moderadamente elaborada, mais tendente à informalidade; forma breve, estilo próximo ao da conversação, ora lirismo, ora humor, refletindo sobre fatos do cotidiano, a crônica facilmente se aproxima dos leitores. Além de ser um gênero híbrido que informa e diverte, a crônica (no momento adequado) pode encaminhar ao trabalho com outros gêneros textuais que, na maioria das vezes, são introduzidos na sala de aula secamente, provocando de certa forma o desinteresse dos alunos pela leitura. (LIMA, 2006, p. 6)

Aliado a esse gênero textual, pretende-se aqui explorar o texto imagético, enquanto elemento dotado de significados e de possibilidades interpretativas. A partir dele, serão realizadas atividades de leitura e análise de seus elementos, com enfoque na multimodalidade, intentando compreender os sentidos presentes em suas nuances. Além disso, pretende-se

desenvolver atividades de valorização da cultura local, uma vez que os alunos irão capturar imagens fotográficas que retratem o cotidiano das pessoas do lugar. A partir delas, serão realizadas atividades de produção de crônicas literárias cuja temática será o cotidiano dos moradores da cidade, seus hábitos, costumes e crenças.

Assim, com o intuito de aperfeiçoar a metodologia de ensino de Língua Portuguesa, através da utilização de uma pedagogia dinâmica, com base nos multiletramentos, essa proposta visa desenvolver e aprimorar competências e habilidades leitoras e escritoras da crônica literária, a partir da sua inter-relação com o texto imagético, por meio de uma sequência didática que permita a valorização da cultura local e a inserção da imagem enquanto elemento textual dotado de significado, possibilitando assim, a formação de leitores proficientes e protagonistas de sua aprendizagem.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1 O ensino na concepção sociointeracionista**

O ser humano, ser social, realiza suas atividades a partir da interação estabelecida entre ele mesmo e o meio ambiente em que vive. Não existe a possibilidade exitosa de desenvolvimento insociável, é através da interação com o do outro, das trocas de experiências e do contato com a sua cultura, que se constrói a base cognitiva do indivíduo. Para Vygotsky, a linguagem é o instrumento de mediação mais importante utilizado pelo homem. Através dos signos (linguagem), são formados os Processos Psicológicos Superiores que diferenciam a espécie humana, das outras espécies de animais.

De acordo com a teoria sociointeracionista vygotskyana, a aprendizagem só é efetivada, verdadeiramente, através da interação. Ela ocorre do social (inter), para o pessoal (intra), ou seja, todo processo de aprendizagem inicia-se através das experiências coletivas externas, para que, em seguida, ocorra o processo de interiorização dessas ações. Assim, os fatores externos, que estão relacionados com as mudanças sociais e históricas, e os fatores internos, que dizem respeito à capacidade de aprendizagem de cada um, são elementos essenciais na formação cognitiva do indivíduo.

Pautado na concepção sociointeracionista da linguagem, o ensino de Língua Portuguesa deve partir do princípio de que o educando é um ser sócio-histórico em formação, cujas experiências sociais, juntamente com fatores de ordem biológica, são decisivas na concretização de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a promoção de ações que estimulem a socialização entre os envolvidos no processo de ensino é de suma importância, visto que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Desse modo, para que esse processo interativo ocorra, o instrumento mediador será a própria linguagem, pois é através dela que o homem se relaciona com o mundo, faz as suas leituras das situações cotidianas. Nesse sentido, o ensino de língua materna tem a função de utilizar-se de seu instrumento comunicativo (linguagem), de maneira viva, dinâmica, para ensinar a própria língua, numa relação de metalinguagem.

Assim, a leitura e a escrita, nesse processo, constitui-se a partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos, visto que, o texto é o resultado da necessidade comunicativa presente em diversos contextos.

Bakhtin (2003, p. 261) afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, ratificando assim, a importância desta para atuar nas esferas sociais. Com isso, o professor de Língua Portuguesa possui um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem do aluno, pois ele pode possibilitar o seu contato com diversos

gêneros textuais existentes na sociedade. Ao agir como mediador, esse profissional atuará no sentido da progressão da aprendizagem do educando, partindo da sua Zona de Desenvolvimento real (ZDR), para a Zona de desenvolvimento potencial (ZDP).

Nessa perspectiva, o ensino de língua materna pauta-se em processos que visam o contato entre alunos e demais participantes do processo ensino-aprendizagem, no intuito de que se estabeleça a troca constante de conhecimento e aprendizado. O texto, nessa concepção, é construído com/e para o outro, uma vez que não se trata de uma elaboração unilateral, independente da visão que se tem do interlocutor. Nesse sentido, fatores necessários para a compreensão, aceitação (ou não) mútua, são levados em consideração no processo de construção textual, a depender da intenção do enunciador.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin/ Voloshinov, [1929], 1992, p. 113)

Assim, na concepção sociointeracionista da linguagem o texto se constrói na interação com o outro e, desse modo, o indivíduo, sócio-historicamente construído, vai aumentando o seu leque de conhecimentos a partir de suas experiências sociais. Com essa mesma visão, o conceito de gêneros discursivos/textuais defendido por Bakhtin e por estudiosos da Linguística Textual, como Marcuschi, traz a noção de texto como manifestação da linguagem, socialmente construído para atender as necessidades comunicativas do ser humano. Logo, a linguagem é, ao mesmo tempo, instrumento mediador e norteador das atividades humanas, concretizada através dos gêneros.

O PCN de Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos, propõe o ensino de língua materna voltado para interação entre o leitor e o texto. Esse documento oficial orienta os professores a se eximirem de práticas de leituras descontextualizadas e superficiais que dificultam o entendimento da língua, restringindo-a a paradigmas existentes em compêndios gramaticais. Nesse sentido, é importante que o educando entenda a importância da linguagem nos processos que compõem as atividades sociais. Um dos objetivos gerais dos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental afirma que é necessário:

utilizar a linguagem na escrita e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção dos discursos. (BRASIL,1998 p.32)

Nesse sentido, a teoria sociointeracionista contribui significativamente para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que ela postula-se no entendimento de que o indivíduo constrói o seu conhecimento no convívio social. A partir desse pensamento, vê-se a escola como um espaço coletivo de troca de saberes, com possibilidades infinitas de aprendizagem a partir da socialização. O ensino da leitura e escrita nessa visão aproveita-se da manifestação viva da língua, presente no cotidiano das pessoas, fazendo jus à importância desse instrumento no desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas.

## **2.2 Multiletramento e multimodalidade**

As práticas sociais de leitura e escrita, inseridas na contemporaneidade, têm sido caracterizadas pela mistura de linguagens, dinamicidade e interatividade. Tal fato deve-se ao

crescente uso das tecnologias digitais e a capacidade de plasticidade da linguagem utilizada nesses meios. Com isso, surgem novas maneiras de adentrar-se nas tecituras textuais, visto que, a multimodalidade presente evidencia um tipo de leitura que vai além dos signos linguísticos, embrenhando-se nos sentidos presentes nas imagens e seus componentes. Sobre essa nova forma de apresentação do texto, Kress (*apud* Santos e Meia, 1995, p.7) afirma:

Um “tecer” junto, um objeto fabricado que é formado por fios “tecidos juntos” – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente.

Durante muito tempo, o conceito de texto estava restrito aos signos linguísticos, acreditava-se que a existência textual estava condicionada às palavras. Somente há algumas décadas, essa noção ampliou-se para o campo dos sentidos, da transmissão de ideias, mensagens. A partir de então, concebeu-se o texto de diferentes formas, através de imagens, sons, gestos, enfim, em toda manifestação comunicativa. Atualmente, os textos se constituem através das múltiplas semioses, numa relação que vai além da complementação de sentidos, visto que a “imagem e palavra possui uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts* (...)” (DIONÍSIO, 2006, p.131)

Os usos da linguagem são o reflexo das atividades sociais desenvolvidas em cada época, por isso estão em constante transformação. À medida em que a sociedade evolui, o conhecimento se amplifica, juntamente com a necessidade de utilizar-se da língua para explorar o mundo. Assim, essas atividades [práticas de letramento], também passam por evoluções, elas se diferem das práticas de outros tempos, com isso “pode-se dizer que o Letramento é um processo histórico-social” (CARVALHO e MENDONÇA, 2006, p.10).

As práticas comunicativas presentes na sociedade contemporânea manifestam-se de múltiplas formas, através do impresso, do visual, do audiovisual, ela encontra-se no território do hibridismo, das multimodalidades; imagens e palavras fazem-se presentes em grande parte nas produções textuais que circulam socialmente. Com isso, aspectos cognitivos, necessários para uma percepção mais aguçada, muitas vezes acionados pela velocidade das informações, são essenciais para que o leitor compreenda os significados presentes nas transmissões das mensagens.

Os nativos digitais, geração nascida a partir dos anos 80, convive nesse contexto, onde a agilidade de raciocínio, as possibilidades de sentido contidas numa única imagem e a variedade de estilos musicais fundem-se num único espaço, nos ambientes virtuais. Através da ludicidade presente nos jogos interativos, nas redes sociais, nos canais de vídeos e animações, as crianças e jovens crescem num mundo modificado pelas inovações tecnológicas e mudanças comportamentais. Paradoxalmente, esses novos atores sociais convivem, não raramente, em instituições onde as estratégias de ensino adotadas ainda não conseguem acompanhar essas evoluções.

Sobre essa incongruência presente na escola, Kleiman (2005, p. 50) afirma:

Embora a escola privilegie o letramento como foco da linguagem verbal, não faz sentido relegar a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais, que a maioria dos alunos já tem, assim como faz todo sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética para ler também nas

entrelinhas de algumas imagens que só tentam vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer.

Corroborando com as palavras da autora, a utilização das linguagens multimodais, já conhecidas pelos alunos em situações extraescolares, é uma oportunidade de inserção do seu universo nas atividades pedagógicas, no sentido de ampliar seus conhecimentos e a capacidade de compreensão textual. Para tanto, o professor de língua portuguesa possui um papel importante nesse processo, cabe a ele inserir, em suas aulas, práticas de leituras próprias da sociedade contemporânea. Ao fazer isso, a cultura do aluno encontrará espaço no ambiente escolar e o ensino tornar-se-á mais significativo, visto que haverá a valorização das vivências do educando.

Rojo (2012, p. 13) traz um novo conceito de letramento: o Multiletramento como o resultado das novas práticas de linguagens associadas à multimodalidade e à cultura do indivíduo.

diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

A concepção de multiletramento aponta para um novo caminho nas práticas pedagógicas, o qual insere a cultura do educando, vinculada aos novos contextos sociais, e a inserção das múltiplas linguagens. Trata-se, portanto, de lançar um novo olhar para o que se defende a respeito do conceito de cultura, visto que, essa se encontra, nos moldes atuais, heterogênea, devido às influências decorrentes do estreitamento de relações entre os povos. O jovem, nesse contexto, constrói a sua própria cultura, pois é dado a ele a possibilidade e o livre arbítrio de escolher e identificar-se com estilos/gostos (musicais, cinematográficos, literários, etc.) diferentes.

Obviamente, é perceptível que esse fenômeno de democratização de estilos foi propiciado pelo grande acesso aos meios digitais. E, associada a tal evento, surgem as múltiplas semioses nas linguagens, num processo em que palavras, imagens e movimentos fundem-se para constituir inúmeros sentidos. É por esse viés, que a escola contemporânea necessita adentrar-se. Possibilitar ao aluno ser protagonista do seu processo de ensino aprendizagem, de modo que ele se reconheça, enquanto ator na construção de seu conhecimento, e assim, desenvolva as suas potencialidades, a partir das práticas contumazes de seu universo cultural.

### **2.3 A crônica e o ensino de língua portuguesa**

A palavra crônica, do grego *Khrónos* (tempo), traz consigo a ideia de um recorte no tempo, uma ação que aconteceu num determinado espaço temporal e desencadeou uma narrativa. Oriunda de um acontecimento, esse gênero preza pela captação de um instante através de palavras, que, utilizadas de acordo com o estilo de cada autor, desnuda situações cotidianas, a partir de descrições dos costumes e hábitos da sociedade de cada período. São muitas as possibilidades estilísticas das crônicas, algumas se apresentam em forma de lirismo, outras demonstram ironia, humor, sarcasmo, reflexão, enfim, a crônica pode-se apresentar em diversas faces, tendo situações cotidianas como motivação.

Ao longo do tempo, a crônica passou por grandes transformações. Nos períodos da Idade Média e Renascimento, sua concepção estava vinculada à historiografia, ou seja, ao relato de acontecimentos de uma determinada época. No Brasil, a partir do século XIX, esse gênero apresenta uma nova roupagem e surge na esfera jornalística, precisamente no jornal impresso, em publicações semanais. Tendo grandes nomes da literatura brasileira adeptos dessa escrita, como Machado de Assis, por exemplo, a “‘crônica’ passou a significar outra coisa: um gênero literário de prosa, ao qual menos importa o assunto, em geral efêmero, do que as qualidades de estilo, a variedade, a finura, a argúcia na apreciação, a graça na análise de fatos miúdos (...)” (COUTINHO, 2004, p. 121).

A partir de então, a crônica tipicamente brasileira começa a se formar, ganhando leveza e subjetividade, transpostos em palavras fluidas e, ao mesmo tempo, consolidando a escrita de maneira marcante. Nesse viés, o acontecimento diário não é encarado como o elemento mais importante na escrita, mas sim a maneira como o fato é retratado, logo, os detalhes observados pelo autor darão a singularidade de cada obra produzida. E assim, contrariando o seu conceito de efemeridade, a crônica torna-se atemporal, desprende-se do veículo jornalístico e ganha espaço em livros literários com grande aceitação pelo público leitor.

Massaud Moisés (1967, p. 101), também relata, de forma breve, o processo de evolução da crônica ao longo do tempo:

Do grego *chronikós*, relativo a tempo (*chrónos*), pelo latim *chronica*, o vocábulo “crônica” designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em seqüência cronológica. Situada entre os anais e a história, limitava-se a registrar os eventos sem aprofundar-lhes as causas ou tentar interpretá-los. Em tal acepção, a crônica atingiu o ápice depois do século XII, graças a Froissart, na França, Geoffrey of Monmouth, na Inglaterra, Fernão Lopes, em Portugal, Alfinso X, na Espanha, quando se aproximou estreitamente da historiografia, não sem ostentar traços de ficção literária. A partir da Renascença, o termo ‘crônica’ cedeu vez a ‘história’, finalizando, por conseguinte, o seu milenar sincretismo.

Conforme o exposto anteriormente, a partir do século XIX, a crônica ganha o sentido literário, marcada pelos estilos dos autores, que utilizavam a poética, a subjetividade, o humor, a crítica e outros recursos para representar os costumes da vida social. Existem diversos estilos de crônica, desenvolvidos para atender finalidades jornalísticas e/ou literárias, por esse motivo, ela é considerada um gênero híbrido que coabita nessas duas esferas comunicativas. Para Massaud Moisés (1987, p. 108) “a crônica deriva para o conto ou a poesia” ela é a “poetização do cotidiano”. Sendo assim, existem dois tipos fundamentais de crônica: “a crônica-poema e a crônica-conto”.

A inserção desse gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa pode proporcionar um ganho em relação à introdução de práticas leitoras no dia a dia dos alunos. Características como brevidade, fluidez, temática voltada para assuntos do cotidiano possibilitam o favorecimento do trabalho com jovens e adolescentes iniciantes no mundo da leitura, servindo como uma porta de entrada para outras obras literárias mais complexas. Assim, a crônica poderá ser uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de atividades pedagógicas eficazes nas aulas de língua materna. Sobre a vantagem da utilização da crônica para a formação de leitores, Lima (2016, p. 6) afirma:

É por meio de uma crônica que se podem conhecer particularidades de várias culturas, manifestações de um povo, de uma época, numa miscigenação

entre o jornalístico e o literário, além da abordagem de temas mais próximos dos leitores, especialmente daqueles que não têm a leitura como uma prática. (LIMA, 2016, p. 6)

Como se pode perceber, outro aspecto favorável para o trabalho com a crônica em sala de aula diz respeito à possibilidade de explorar as manifestações culturais de um povo, uma vez que ela caracteriza-se pela capacidade de descrever hábitos de determinada época, devido à capacidade de observação minuciosa própria do cronista. Logo, a partir dela, podem também ser realizadas atividades de reconhecimento da identidade cultural, através da análise e observação de hábitos e costumes populares, e assim, contribuir para a formação de um cidadão detentor de sentimento de pertencimento de lugar.

Sendo assim, a utilização do gênero crônica em sala de aula vem contribuir para práticas de leituras dinâmicas que partam de temáticas voltadas para o cotidiano do aluno. Além disso, a presença de uma linguagem simples, de fácil entendimento, também vem somar positivamente na aceitação desse gênero nas aulas de Língua Portuguesa. No intento de melhorar o desempenho dos educandos, é importante que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas, a partir de planejamentos bem elaborados, uma vez que o êxito do processo ensino-aprendizagem dependerá do modo como as ações forem conduzidas.

### **3. Procedimentos metodológicos**

*Crônica e imagem: uma proposta de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos* é um projeto de intervenção pedagógica, de natureza aplicada, que pretende desenvolver ações que venham contribuir para a ampliação da competência comunicativa do aluno. Sua natureza é de base etnográfica, pois será realizada a partir da prática da observação, da descrição e das análises obtidas antes, durante e depois da aplicação do projeto na comunidade escolar.

Essa pesquisa será realizada em uma escola municipal de Santaluz, cidade pertencente à região semiárida do nordeste baiano. O público-alvo dessa pesquisa será formado por alunos do 9º ano do ensino fundamental II.

Serão utilizados como instrumentos de pesquisa questionários de múltiplas escolhas, os quais deverão ser respondidos pelos alunos, com o intuito de conhecer suas visões acerca do gênero crônica. Além disso, será utilizado um diário de bordo, onde constarão os avanços e entraves ocorridos durante o processo, e as produções realizadas pelos alunos para a efetivação das análises.

A partir da proposta de trabalho defendida por Dolz e Schneuwly (2004), este projeto propõe o desenvolvimento de atividades através de sequências didáticas, as quais serão norteadoras do processo ensino-aprendizagem. De acordo com esses autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Durante o desenvolvimento das etapas, um grupo fechado será criado no facebook, com o intuito de promover a integração e compartilhar as atividades desenvolvidas na aplicação do projeto. A realização desta pesquisa ocorrerá num período de sessenta dias, correspondente a uma unidade letiva.

### **4. Considerações finais**

Essa é uma proposta pedagógica que ainda será desenvolvida, por esse motivo não há uma análise dos resultados obtidos ao longo das atividades sugeridas. No entanto, ela serve como um modelo de ações que visam à melhoria da aprendizagem dos alunos através de

atividades dinâmicas, que proporcionem uma maior interação entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem conforme descrito nas seções anteriores.

Pretende-se, com este estudo, levar o aluno a desenvolver as suas potencialidades leitoras e escritoras, a partir da utilização do gênero crônica, associando-a à imagem, enquanto recurso motivador e modalidade textual possibilitadora de múltiplos significados. No decorrer desta proposta interventiva, o uso do texto imagético será constante, no intuito de fazer uma inter-relação com as crônicas trabalhadas, e assim, demonstrar que essa modalidade textual, por si só, consegue estabelecer uma mensagem, e ao relacioná-la com o texto verbal, ela possibilitará o acréscimo de novos sentidos diante do que está escrito.

Nesse caminho, o trabalho a partir dos multiletramentos pretende formar um aluno protagonista na formação do seu conhecimento, visto que tal proposta prevê o ensino partindo do universo cultural do educando, aliado à utilização das múltiplas linguagens. Desse modo, almeja-se um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades e competências que venham a contribuir para a formação de leitores e escritores proficientes, capazes de se comunicar nas diversas situações sociocomunicativas.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEEFF, 1998.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

COUTINHO, Afrânio; Coutinho, Eduardo de Faria. *A literatura no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Global, 2004.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília: MEC, 2005.

LIMA, Sandra Araújo. *O gênero textual crônica nas práticas escolares da leitura e da escrita*. Disponível em: <http://docplayer.com.br/10828388-O-genero-textual-cronica-nas-praticas-escolares-da-leitura-e-da-escrita.html>. Acesso em 29 de maio de 2016.

MASSAUD, Moisés. *A criação literária: prosa II*. São Paulo: Cultrix, 1987.



ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Záira B. e MEIA, Ana Clara G.A. *A produção de textos multimodais: a articulação dos modos semióticos*. RevLet – Revista Virtual de Letras Volume 2, Número 1/2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# DA FOTOGRAFIA À POESIA: UMA LEITURA OBLÍQUA DO LUGAR ONDE SE VIVE

*Luciana de Souza P. Cerqueira<sup>1</sup>*

As diversas manifestações da arte podem ser auxiliares na aprendizagem de estudantes e em seu desenvolvimento psicocognitivo. A imagem, de um modo geral, contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura e, conseqüentemente, para a compreensão do objeto observado, na medida em que ela dialoga com o leitor. Nesta perspectiva, a fotografia permite os múltiplos olhares do leitor/observador, pois revela os diversos sentidos possíveis que o leitor atribui à imagem. Diante do exposto, pretendemos elaborar uma proposta didática, pensada a partir das reflexões feitas no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UNEB, Campus V, em Santo Antônio de Jesus/BA. A sequência didática tem por objetivo inicial o registro fotográfico da imagem, a partir da observação humana – individual e coletiva – nos âmbitos social e cultural do lugar onde os sujeitos vivem, a fim de proporcionar a leitura de aspectos explícitos e implícitos à condição de vida a que se submetem. Posteriormente, a partir das fotografias apresentadas, em grupo, os alunos postarão as fotos no *Instagram*, espaço virtual, constituído de imagens do dia a dia para expor o cotidiano, para produzirem as narrativas poéticas. A finalidade principal da proposta de intervenção didática é possibilitar aos estudantes a realização de uma leitura oblíqua do lugar em que vivem por meio do registro fotográfico e, a partir disto, a produção escrita de histórias poéticas suscitadas por meio da análise intertextual dos aspectos multimodais que compõem a imagem na rede. As bases teórico-metodológicas deste projeto estão pautadas em Kleiman (2013), Fiorindo (2014), Dionísio (2013) Lèvy (1999), entre outros estudiosos que abordam a temática do letramento, multiletramento e narrativa. As atividades serão desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa. O intuito é que os estudantes possam ser sensibilizados com as imagens a partir do letramento visual para estimular a produção de poemas narrativos.

**Palavras-chave:** Fotografia. Multimodalidade. Multiletramentos. Produção poética.

## 1 Introdução

A percepção de mundo e, especialmente, do lugar onde se vive é de extrema relevância para o crescimento humano do indivíduo. Viver em um ambiente e ser omissos à sua história, à sua constituição social e cultural representa uma forma de alienação. Conhecer o lugar em que se vive, no entanto, vai além do mero acúmulo de informações, envolve olhar para seu entorno e notá-lo sob detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos ao imediatismo do nosso olhar, embaçado pela pressa e pela indiferença ao alheio.

Entendemos que através do exercício da leitura, os sujeitos têm a oportunidade efetiva de interagir com o mundo, haja vista que podem se portar criticamente diante do texto e nele

---

<sup>1</sup> Discente do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UNEB, *Campus V* – Santo Antônio de Jesus/BA. E-mail: lusouzagabriel@hotmail.com.

intervir, confrontando-o com os conhecimentos construídos ao longo das suas experiências de mundo. A partir dessa ótica, torna-se seguro afirmar que a escola tem um papel fundamental na formação de leitores críticos, no sentido mais amplo possível, já que se configura, muitas vezes, como o único espaço em que a maioria dos brasileiros tem oportunidade de ampliar os seus conhecimentos e aprimorar o seu cabedal cultural.

Dados relacionados ao desempenho na proficiência leitora apontam que o Brasil encontra-se em uma situação desfavorável em relação a muitos outros países do mundo. Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>2</sup>, divulgado em 2013, mostram que, entre 70 países, o Brasil obtém a 55ª posição. Esses dados evidenciam ainda mais a necessidade de que o ensino de leitura seja repensado no Brasil e melhor se ajuste às demandas do contexto em que os estudantes vivem.

O ensino de leitura mostra-se imprescindível na formação do sujeito e na construção do seu senso crítico, de forma que possa atuar conscientemente no mundo do qual faz parte. Nesse sentido, traçaremos algumas discussões acerca do trabalho com a leitura, bem como das inúmeras possibilidades pedagógicas sob as quais a mesma vindo sendo concebida. Partimos do ponto de vista de que a leitura seja uma atividade que, para além da decodificação, possibilita ao ser humano a oportunidade de enveredar por caminhos impensados, se autoconhecer, bem como compreender a sua função no contexto social, histórico e cultural do qual faz parte.

Assim, o trabalho pedagógico que vislumbre a perspectiva do letramento visual a partir, por exemplo, da produção e leitura de imagens fotográficas do lugar onde vive, seria uma forma de exercitar habilidades em leitura sob um ponto de vista significativo para os sujeitos/leitores. Entendemos que propostas como esta possam promover a construção de um olhar crítico sobre o objeto observado e, conseqüentemente, suscitar a ampliação dos multiletramentos.

## **2 REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LEITURA**

O exercício da leitura é uma das grandes oportunidades práticas capazes de promover reflexão, aquisição de conhecimentos, construção e reconstrução de valores e ideias cristalizadas que perpassam o entendimento que os sujeitos têm de si mesmos e do outro.

Todavia, ler parece não representar algo comum na rotina de toda a população brasileira, de modo que as pesquisas apontam para um número baixíssimo de livros lidos anualmente, por habitante, e ainda, para um grande déficit no que se refere à proficiência leitora. O Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), em uma pesquisa<sup>3</sup> encomendada ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – Ibope – verificou, em 2015, que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro.

---

<sup>2</sup> Informações retiradas do Portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) - <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em 20/08/2016.

<sup>3</sup> Com a intenção de alcançar os indicadores de leitura e descrever o comportamento do leitor brasileiro, o estudo comandado pelo Ibope Inteligência ouviu 5 mil entrevistados. A faixa etária da população pesquisada foi a partir dos 5 anos de idade, alfabetizada, nas cinco regiões brasileiras.

Assim, com o intuito de compreendermos melhor estas e outras questões, faremos, a seguir, algumas reflexões a respeito da prática da leitura, analisando os seguintes aspectos: Algumas considerações sobre o ato de ler e Multimodalidade na era digital.

## 2.1 Algumas considerações sobre o ato de ler

A todo instante, fazemos leituras do mundo em que vivemos, tecemos análises, reflexões e julgamentos a partir das experiências leitoras realizadas de forma pretensiosa ou despreziosa. Mas o que é leitura? Esta pergunta só pode ser respondida quando conhecemos as concepções de língua, de sujeito, de texto e de construção do sentido subjacentes à postura de cada um, cabendo fazermos aqui uma breve elucidação dessas concepções, baseando-nos, principalmente em Koch (2015).

No momento em que a língua é vista como *representação do pensamento* e o sujeito como dono das suas ações e das suas vontades, como ser individual, o texto é concebido como *produto*, sendo que ao leitor é cabida a passiva tarefa de captar as representações mentais do autor, além das suas intenções.

Quando se considera a língua como mero *instrumento de comunicação*, vê-se no sujeito uma postura inconsciente de assujeitamento, logo, o texto vai ser apenas um *produto codificado* pelo autor de forma explícita, bastando ao leitor o conhecimento do código para decodificá-lo passivamente.

Já quando se vê a língua como *lugar de interação* dinâmica e dialógica, como um sistema heterogêneo e o sujeito como um ator social, o texto passa a ser considerado como *processo*, cujo sentido se constrói dependendo do contexto sociocognitivo no qual estão instalados os participantes. Desse modo, como afirma Koch (2002, p.17), “O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não como algo que preexistia a essa interação.”

De acordo com Orlandi (2005, p. 115), o texto é concebido como uma composição heterogênea “atravessado por diferentes formações discursivas”, de modo que o sujeito tem a sua posição regionalizada no texto, tendo em vista o espaço interdiscursivo. Assim, podemos dizer que, através da leitura, podemos nos tornar sujeitos ativos e construtores da história social e cultural. Tal concepção está diretamente vinculada aos sentidos que atribuímos ao mundo e os objetos.

Por meio do ato de ler se dá uma interação entre o autor, o leitor e o próprio texto, e é através dessa interação que os sentidos vão sendo construídos e a leitura vai sendo produzida de forma organizada e assentada em um determinado contexto. Seria ingênuo considerarmos que o(s) sentido(s) de um texto preexiste(m) ao ato da leitura. Brandão e Micheletti (1997, p. 18) apontam para esta questão ao dizerem:

Se um texto é marcado por sua incompletude e só se completa no ato de leitura; se o leitor é aquele que vai fazer ‘funcionar’ o texto, na medida em que o opera através da leitura, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. Ao contrário, para essa concepção de leitura, *o leitor é um elemento ativo no processo.*

Assim, podemos considerar que o sentido não está propriamente no texto, mas é sugerido a partir dele, num processo dialógico de interação mútua, no sentido de que o sujeito-leitor de alguma forma é modificado pelo texto e o texto tem suas lacunas preenchidas pelas inferências que o leitor efetuar, obedecendo aos direcionamentos da sua história social e cultural e ainda das suas concepções ideológicas.

O processo de leitura caracteriza-se essencialmente numa ação dinâmica, dialógica em que diversos mecanismos discursivos são acionados e a significação do texto vai se processando em uma simbiose entre texto e leitor.

Ao selecionarmos nossas leituras, fazemos um recorte daquilo que estamos aptos a compreender num dado momento da nossa história. Desta forma, nenhum leitor traz consigo a capacidade de compreender todos os tipos de textos em todas as circunstâncias da sua vida. Isto significa que o nosso grau de compreensão de um texto está diretamente vinculado ao que temos condições de entender naquele instante, utilizando-nos dos nossos conhecimentos prévios. Sem acioná-los, a leitura, certamente, se dará de modo fragmentado, não chegando, portanto, à compreensão desejada. Kleiman aborda esta questão afirmando que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2016, p. 15).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que é na ativação dos nossos conhecimentos anteriores à leitura e também na interação destes com o próprio texto, que os sentidos vão sendo construídos e extrapolam o texto, muitas vezes. Quando acontece o contrário, os sentidos não se realizarão, em virtude, justamente, de não haver conexão entre as informações envolvidas no processo.

É válido salientarmos que para compreendermos um texto, precisamos interligar as informações recebidas às nossas já adquiridas em outras ocasiões, sendo transformadas em representações cognitivas, cujo armazenamento dependerá do grau de seletividade ou de interesse que por ventura tenhamos das mesmas em determinado momento da vida. Assim, a compreensão se dará através das inferências que efetuarmos no decorrer da leitura, a qual só existe de fato se houver compreensão.

Enquanto leitores, exercemos posturas diferentes diante do texto, dependendo das expectativas postuladas no ato da leitura e por ela determinadas, dependendo do seu tipo, gênero e suporte, entre outros aspectos. Levamos à leitura perspectivas variadas, que, certamente, delinearão a ótica de compreensão e os sentidos ali constituídos. Por isso é seguro afirmarmos que o fio condutor da compreensão de um texto não está sob pelo domínio do seu produtor, mas é norteado de acordo aos objetivos de leitura.

Entendendo a leitura como discurramos acima, trazemos os seguintes questionamentos: Como a Escola vem trabalhando com a leitura? Ela vem ajudando a formar leitores críticos? Que concepção de leitura tem a Escola?

Se observarmos a forma pela qual a leitura tem sido trabalhada nas escolas brasileiras, veremos que, muitas vezes, acontece sob um enfoque pragmático que se resume na busca de informações presentes na superfície do texto e que devem atender às perguntas elaboradas pelo professor ou pelo livro didático. Tal prática inviabiliza o prazer, a fruição e tem consequências negativas na vida do aluno, que por sua vez, cria uma aversão aos textos.

Ocorre que o ensino de leitura tem sido relegado, em muitas escolas, a atividades mecânicas, nas quais o estudo do texto é o mais relevante dos propósitos, sem contar com aquelas assíduas metodologias de utilização do texto como pretexto para desenvolver atividades secundárias, quando poderia ser trabalhado na perspectiva dos gêneros discursivos, ocorrendo de maneira contextualizada.

Artificialidades como essas se fazem presentes em torno do trabalho com a leitura em muitas escolas, de modo que têm se eximido do seu papel instaurador do gosto, pelo contrário tem construído um ambiente que, muitas vezes, o compromete.

## 2.2 Multimodalidade na era digital

A sociedade contemporânea vivencia um dinâmico processo de comunicação e de produção de informações. Fato que nos faz considerar as interfaces tecnológicas e midiáticas ricas em possibilidades de uso pedagógico, já que fazem parte do contexto social em que os estudantes estão inseridos e, por isso, não podem ser distanciadas ou subutilizadas na prática docente.

É importante reconhecermos que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) resultantes de diversas realizações históricas e culturais das sociedades, já que é a partir das necessidades comunicacionais e também dos aparatos tecnológicos de que dispõem cada povo, que os recursos midiáticos vão sendo criados e se tornando acessíveis.

A partir desses avanços, as formas de comunicação e interação social também vão se alterando e se adaptam aos novos estilos de vida. Rojo (2015, p. 116), coaduna-se com essa afirmação ao dizer que:

[...] o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação [...] Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.

É desta forma que as interações são promovidas, atualmente. A junção dos artefatos tecnológicos tradicionais com os mais novos faz com que as relações humanas aconteçam de maneira inovada e muito mais dinâmica que décadas atrás. A multiplicidade de linguagens auditivas, visuais, táteis, etc. são constitutivas dessas novas práticas discursivas que ganham desenhos multifacetados na materialização do texto.

Por meio da tecnologia, o ser humano utiliza recursos diversificados para interagir com o outro e com o mundo em transformação em que vive. Esta interação vem sendo construída com o uso de mecanismos comunicativos que agregam diversas linguagens e, por isso, são considerados multimodais. Nesse plano, Cani e Coscarelli (2016, p. 21) asseveram que “As práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano.”

Caminhando nessa direção, é pertinente que façamos uma análise quanto ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) frente ao contexto educacional, visto que ainda nos faltam, enquanto profissionais da educação, passos largos em direção a um trabalho pedagógico que satisfaça às reais necessidades dos estudantes no que diz respeito ao uso significativo das NTIC nas aulas das diversas disciplinas escolares.

Devemos reconhecer que a escola brasileira, por inúmeras vezes, vem alimentando velhas práticas e ignorando o contexto em que o aluno está inserido, preferindo manter-se obsoleta em suas práticas pedagógicas porque, talvez, esta lhe seja a postura mais confortável.

Todavia, entendemos que, no atual cenário em que estamos inseridos, não seja mais admissível que a escola continue negligenciando o direito, e, além disso, a necessidade que o aluno tem de utilizar-se dos recursos da informação e da comunicação com um olhar crítico, atento, capaz de perceber suas potencialidades e também seus riscos.

Tudo isso nos leva a crer que novas posturas precisam ser construídas na escola, com relação ao entendimento e à aplicabilidade dos recursos que já fazem parte do cotidiano dos estudantes, a exemplo das diversas mídias eletrônicas e/ou impressas e das redes sociais como o *facebook*, o *instagram* e o *twitter*. Se a escola caminhar na contramão das evoluções tecnológicas e midiáticas das sociedades contemporâneas, perderá o seu sentido na vida dos

estudantes, visto que tais recursos fazem parte das suas ações cotidianas. Nessa perspectiva, Amora (2008), considera que:

“... o sistema educacional montado sobre o modelo do professor como centro do saber e reprodutor de conhecimentos, infelizmente ainda presente de maneira forte em nossa sociedade, está ultrapassado. Não por acaso é que quem defende este tipo de postura apresenta as maiores resistências aos meios de comunicação. Para estes, os produtos dos meios de comunicação são ‘competidores’ do sistema educacional. Com esta visão, a tendência é renegar estes produtos de mídia como instrumentos para a formação dos alunos.” (AMORA, 2008, p. 22-23)

Posturas como essas, ainda muito presentes no cotidiano escolar brasileiro, estigmatizam as mídias como se estas fossem nocivas à construção do conhecimento, o qual, segundo essa visão, só pode ser construído sob parâmetros rígidos em que o professor assume o papel de detentor do saber e o aluno, o de mero receptor de conhecimentos.

A transformação no universo da comunicação tem sido tão vultuosa que, às vezes, nem nos damos conta de que determinados recursos tecnológicos e midiáticos, podem ser potenciais colaboradoras em ambientes escolares. Para tanto, basta haver um planejamento que contemple as interfaces colaborativas e que seja contextualizado com atividades desenvolvidas em sala de aula, para que não sejam utilizados, meramente, como suportes para exposição de fotos e vídeos, sem haver uma exploração pedagógica.

É inegável o papel fundamental que hoje a mídia exerce no dia-a-dia das pessoas. Isso se confirma se nos dedicarmos em observar a avalanche de informações que circulam em tempo real e atualizadas a todo instante. É através dessas evoluções tecnológicas que novas formas de comunicação tem se tornado possíveis e feito com que o mundo se encontre num interminável processo de interação e de transformações.

Esta reflexão nos remete a outras igualmente importantes, haja vista que, como educadores, precisamos estar atentos para o contexto de atuação profissional no qual atuamos. Dessa forma, jamais poderíamos omitir o grau de relevância que as TIC têm hoje no universo de cada indivíduo e que se não forem objetos de uso e de análise no contexto escolar, certamente resultará na formação acrítica dos sujeitos que estão nas nossas escolas.

Nessa perspectiva, cabe ao professor, em suas aulas, a importante tarefa de possibilitar a construção de um olhar investigativo, atento, por parte de seus alunos, para que estes não se deixem influenciar pelo poder ofuscante dos veículos midiáticos sem fazerem uso de um crivo crítico, pois muitos deles não conseguem perceber as entrelinhas daquilo que estão lendo ou observando.

Nesse sentido, é possível afirmarmos que há diversas possibilidades de o professor trabalhar, em sala de aula, com um direcionamento crítico, perspicaz a cerca dos interesses e valores que estão subjacentes nas propostas das mídias e que, em inúmeras vezes, passam despercebidas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As exigências em termos de competências comunicativas estão presentes nas diversas situações sociais, de forma que aqueles que não possuem habilidades para interagir com eficiência, sendo, em muitos casos, analfabetos funcionais, estarão fadados a passarem por dificuldades e constrangimentos em muitas circunstâncias sociais.

Tais reflexões nos levam a considerar as aulas de língua materna, cuja concepção parta da noção de letramento em sentido amplo, considerando o conjunto de práticas sociais pelas quais se passa ao longo da vida, e de que professores e alunos assumam a postura de agentes de letramento, se configuram como o caminho que melhor condiz com o objetivo de formar leitores proficientes, haja vista o contínuo exercício da reflexão e da análise crítica da realidade.

Assim, concluímos que, somente a partir da reflexão sobre a prática profissional, o professor será capaz de redimensionar conceitos apreendidos durante a sua formação ou mesmo consolidados por ações coletivas suas e dos seus parceiros. Sabemos que, por meio dessas ações, ficam subjacentes ideias, pensamentos e conceitos que podem refletir favorável ou desfavoravelmente na formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

## REFERÊNCIAS

AMORA, Dimmi. Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa? In: FREIRE, Wendel (org.). **Tecnologia e Educação: As mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wad, 2008.

BRANDÃO, Helena e MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v. 2. São Paulo: Cortez, 1997.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CANI, Josiane; COSCARELLI, Carla. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea; COSCARELLI, Carla et al. (Org.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Sites:

<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em 20/08/2016.

[http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_4.pdf](http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_4.pdf). Acesso em 09/10/16.



## DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Janaina Cabello<sup>1</sup>

**Resumo:** Discutimos as potencialidades das tecnologias digitais para a alfabetização (e letramentos) de crianças surdas, a partir da apropriação destes artefatos nas práticas pedagógicas dos professores (ouvintes e surdos). Apresentamos um objeto de aprendizagem (OA) desenvolvido sob uma perspectiva bilíngue de educação de surdos, em que a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é indispensável para a apropriação da escrita pela criança surda, sendo que em sua arquitetura pedagógica, buscamos contemplar o lúdico, o dialógico, considerando ainda as percepções de um professor surdo para sua (re) elaboração. A partir de um referencial teórico ancorado na Psicologia histórico-cultural e no aspecto dialógico da linguagem, pretendemos, com o desenvolvimento do OA, apresentar possibilidades de inscrever outras práticas pedagógicas no contexto escolar. Problematizamos a inserção (e/ou a dificuldade de inserção) de outros/novos materiais didáticos (principalmente materiais digitais), em um cenário que parece regimentar materiais e seus usos para os processos de alfabetização (de crianças ouvintes e surdas), a partir de uma aparente *gramática escolar*, legitimada no que se constitui como uma cultura escolar mais ampla. Nessa direção, o trabalho aponta para uma aparente didatização dos recursos multimidiáticos no contexto escolar, mesmo quando tais recursos poderiam oportunizar outros modos de apropriação da escrita que não os já canonizados por práticas pedagógicas vigentes. Discute-se ainda sobre a necessidade da participação dos sujeitos surdos (professores e alunos) no desenvolvimento das arquiteturas pedagógicas de artefatos digitais para o apoio à alfabetização de crianças surdas em Língua Portuguesa, salientando-se a necessidade e possibilidades de novos trabalhos nesse sentido.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramentos, Surdez, Objetos de Aprendizagem, Libras.

**Abstract:** We discuss the potential of digital technologies for writing system literacy (and literacies) of deaf children, from the ownership of these artifacts in pedagogical practices of teachers (deaf and hearing). We present a learning object (LO) developed in a bilingual perspective of deaf education in the presence of the Brazilian Sign Language (Libras) is indispensable for the appropriation of writing of deaf children, who are in their pedagogical architecture, we seek to contemplate the playful, dialogic, also considering the perceptions of a deaf teacher to (re) development. From a theoretical framework anchored in historical and

---

<sup>1</sup> Mestra pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp (SP); docente do curso Bacharelado em Tradução e Interpretação Libras e Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (SP), [cabello.jana@gmail.com](mailto:cabello.jana@gmail.com)

cultural psychology and dialogical aspect of language, we intend, with the development of LO, present possibilities of including other pedagogical practices in the school context. Problematize the inclusion (and / or the difficulty of insertion) other / new teaching materials (mainly digital materials), in a setting that seems regiment materials and their use modes for literacy processes (of hearing children and deaf), from an apparent grammar school, legitimized in that constitutes a wider school culture. In this sense, the work points to an apparent didactization multimediatic of resources in the school context, even when such resources could create opportunities other modes of appropriation of writing than those already canonized by current pedagogical practices. It is also discussed on the need for participation of deaf people (teachers and students) in the development of pedagogical architectures of digital artifacts to support the literacy of deaf children in Portuguese, stressing the need and possibilities for further work in this direction.

**Key-words:** Writing System Literacy; Literacy; Deafness; Learning Objects; Brazilian Sign Language (Libras).

## 1. Novos espaços para ler e escrever: alfabetização e letramentos no cenário digital

*Para saber escrever é preciso saber ler,  
e para saber ler, é preciso saber viver.  
Guy Debord.*

A leitura e a escrita vêm acontecendo, historicamente, nos mais diferentes suportes e na contemporaneidade, ler e escrever acontecem, de maneira mais ampla, (também) nos espaços digitais - telas de computadores, *tablets* ou celulares.

A introdução de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e escrita propiciadas pelas tecnologias (SOARES, 2002) modifica os suportes em que a escrita acontece e se materializa – do impresso no papel ao ciberespaço<sup>2</sup>, nos convocando a repensar os modos como lemos, escrevemos (LÉVY, 1998; CHARTIER, 2009) e, conseqüentemente, as maneiras como o ensino e a apropriação da escrita têm acontecido na atualidade (como apontado por BOLTER, 2002; BUZATO, 2007, 2009; GOMES, 2011; ROJO, 2012; SANTAELLA, 2013, por exemplo).

A interação com esse novo<sup>3</sup> texto aponta para mudanças que têm “conseqüências sociais, cognitivas e discursivas” (SOARES, 2002, p. 151), que se configuram a partir do momento em que os textos produzidos em suportes digitais carregam potencialidades para que, além da linearidade da palavra escrita, o leitor também realize a leitura de imagens

---

<sup>2</sup>Segundo Lévy (1998), o ciberespaço é definido como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (p. 17).

<sup>3</sup> Neste trabalho, ao nos referimos ao *novo* texto, compreendemos que imagens, ilustrações, e gráficos já estavam presentes em mídias impressas, não constituindo, necessariamente, uma *nova escrita*. Ao nos referimos aos novos aspectos visuais da escrita contemporânea, referimo-nos aos textos digitais constituídos por animações, *stop motions*, animes, *remixes*, *mashups*, videoclipes entre outros, possibilitados apenas com o surgimento das mídias digitais e que carregam consigo possibilidades/potencialidades realmente “novas” quando comparadas às mídias impressas (ROJO, 2012).

estáticas e em movimento ou, ainda, considere a presença do áudio e de vídeos, em um texto constituído por múltiplas semioses (ROJO, 2012).

Essas novas/outras possibilidades de produção de conhecimento que advêm com as tecnologias digitais, de acordo com Lévy (1998), “desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos; para perceber isto, basta pensar no lugar ocupado pela escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas” (p. 160).

Essa outra escrita que se configura como uma textualidade eletrônica, de acordo com Chartier (2009), “esboça um novo idioma formal imediatamente decifrável por todos. É o caso da invenção dos símbolos, dos *emoticons*, como se diz em inglês, que utilizam de maneira pictográfica alguns caracteres do teclado [...] para ilustrar a procura de uma linguagem não-verbal e que, por essa mesma razão [...] (permite) a comunicação universal das emoções e o sentido do discurso (p. 17)”.

Dessa maneira, é possível observar que a escrita, em seus mais diversos usos e contextos, tem passado por uma transformação, consequência de sua materialização em novos suportes, envolvendo a presença de imagens também em movimento, áudio, vídeos, como já salientado. Para Rojo (2012) essa “multiplicidade de linguagens” fica “bastante evidente (...) nos textos de circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não” (p. 18).

Pode-se supor, diante dessas outras possibilidades de constituição da escrita, portanto, que os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, de alfabetização e letramento, também sejam impactados por essa relação “inérita” entre leitor/escritor e texto. Para Soares (2003) a alfabetização refere-se, de modo geral, à “aprendizagem de uma técnica, domínio de um código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” (p. 16). Já o letramento, seria a habilidade de “usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica” (p. 16).

Nessa direção, considerando que a alfabetização pressupõe a aprendizagem de uma *técnica* (SOARES, 2003) que deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético (de modo que um não está antes do outro, ou seja, assumindo a necessidade de *alfabetizar letrando*), ao nos propormos a pensar na alfabetização em um cenário contemporâneo, refletimos sobre quais as novas/outras potencialidades para a apropriação da escrita neste cenário que pressupõe diversos tipos de letramentos (SOARES, 2002; ROJO, 2012, por exemplo). Isso porque a “tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2002, p. 151).

Conforme Rojo (2012), nesse sentido, são necessárias outras habilidades para que possamos atribuir significado aos textos multimodais, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades práticas de compreensão de produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Assim, com as tecnologias digitais multiplicam-se as possibilidades de uma escrita híbrida - composta por elementos visuais, gráficos, imagens, som e movimento – que aponta a necessidade de outras formas de ensino nessa direção, ou seja, práticas pedagógicas que oportunizem a apropriação da língua portuguesa escrita nesse novo cenário digital multimodal, desafiando práticas escolares de leitura e escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso (ROJO, 2012).

Diante do exposto, portanto, consideramos que se faz urgente repensarmos as práticas escolares que se propõem à alfabetização e letramentos na contemporaneidade. Nesse sentido, a urgência também se apresenta aos considerarmos as necessidades de apropriação da língua portuguesa escrita pelas crianças surdas que, da mesma forma que as crianças ouvintes,

estão expostas ao cenário de aprendizagens não-formais (ou seja, realizadas em ambientes não escolarizados) e aos usos das novas tecnologias para ler e escrever.

Neste contexto, pretendemos discorrer a seguir sobre as potencialidades para a alfabetização e letramentos das crianças surdas a partir de recursos digitais desenvolvidos em uma perspectiva bilíngue<sup>4</sup> de educação de surdos, tendo sido desenvolvido neste trabalho um Objeto de Aprendizagem<sup>5</sup> (OA) com este propósito.

## **2. Os espaços digitais e a escrita – potencialidades para a alfabetização de crianças surdas em uma perspectiva bilíngue**

No cenário que vimos delineando até aqui, percebemos que os espaços de escrita na atualidade vêm permitindo com que os textos tornem-se cada vez mais híbridos (ROJO, 2012), no sentido de contemplarem uma diversidade de linguagens que se apropriam também de imagens e vídeos, como já citado. Em uma perspectiva bilíngue de educação de surdos, portanto, entende-se que um método para alfabetização de crianças surdas precise contemplar, além da palavra escrita, outros recursos multimodais e multissemióticos<sup>6</sup> (que podem ser favorecidos através dos suportes digitais) como a imagem e o sinal em Libras, já que a criança surda apoia-se menos (ou não se apoia) na relação oralidade/escrita,.

Considerando que as crianças surdas têm a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e estão em fase de apropriação Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), ao nos determos no ambiente escolar, percebemos que por não compartilhar da língua de maior circulação neste ambiente (a Língua Portuguesa em sua modalidade oral e escrita), e também por geralmente não se beneficiar das estratégias pedagógicas adotadas para a alfabetização das crianças ouvintes (pautados majoritariamente na oralidade<sup>7</sup>), a criança surda encontra dificuldades acentuadas em seu processo de alfabetização (QUADROS, 2004; DORZIAT, FIGUEIREDO, 2003; GESUELI, 2004, 2006, por exemplo).

Dessa maneira, a partir do que vimos apresentando acerca das potencialidades de diferentes recursos midiáticos compondo um currículo em uma perspectiva bilíngue de educação de surdos, propusemo-nos a considerar quais seriam as potencialidades para que os alunos surdos pudessem estabelecer práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais, feitas no papel e já consolidadas pela escola.

Essas reflexões partiram também da percepção de que, para crianças surdas<sup>8</sup>,

É possível observar claramente uma grande lacuna entre os modos pelos quais estamos ensinando a leitura e a escrita na escola e o sofisticado conjunto de práticas que os estudantes usam fora da escola. Tratando a

---

<sup>4</sup> O Bilinguismo tem como pressuposto básico que “o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2001, p. 42), ou seja, a língua portuguesa no caso dos surdos brasileiros.

<sup>5</sup> Objeto de Aprendizagem (OA) é definido por Leffa (2006) como “qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem” (p. 21).

<sup>6</sup> Alguns trabalhos recentes vêm discutindo sobre as potencialidades das tecnologias digitais para a apropriação da escrita pelos surdos em uma perspectiva de educação bilíngue. Para um aprofundamento nessa direção, consultar Guimarães (2013), por exemplo.

<sup>7</sup> Para uma discussão mais ampla a respeito do ensino da leitura e escrita pautados majoritariamente em métodos orais, consultar Maciel (2002).

<sup>8</sup> Salientamos que esses aspectos também são observados no processo de alfabetização de crianças ouvintes (MACIEL, 2002, por exemplo), contudo, enfatizaremos aqui o trabalho com as crianças surdas, foco da pesquisa apresentada.

linguagem como uma mera habilidade, o currículo escolar aborda, de forma restrita, apenas uma fração mínima de habilidades que os aprendizes necessitam para fazer sentido no mundo atual (PAHL, ROWSELL, 2005, *apud* THOMA, PELLANDA, 2013, p. 35).

Assim, considerando as potencialidades das “imagens que se transformam em textos, ou seja, que não somente transmitem mensagens, mas que estão inseridas e significam as práticas sociais e discursivas” (GESUELI, 2006, p. 117), buscamos possibilidades para a construção de um recurso de apoio à alfabetização/letramento digitais, dentro de uma perspectiva interlocutiva, considerando as potencialidades imagéticas ou, nas palavras de Rojo (2012), recursos “híbridos, fronteirços, mestiços de linguagens, modos, mídias e culturas” (p. 23) que contribuam para a apropriação da escrita pela criança surda.

Ainda nesse contexto, a partir do desenvolvimento do OA como explicitado, problematizamos também sua apropriação por um professor surdo, a partir de suas considerações acerca do recurso desenvolvido e dos modos de uso adotados em sua prática junto a um grupo de crianças surdas em fase de alfabetização.

### **3. O objeto de aprendizagem: aspectos teóricos e metodológicos**

Em um trabalho caracterizado como estudo de caso de cunho qualitativo e tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, optamos por desenvolver um OA em um software livre (Ardora<sup>9</sup>), por considerarmos imprescindível garantir e incentivar a *democratização do saber*, em seus diversos contextos, além de também tentar contribuir com os estudos propositivos na área de alfabetização e letramento de crianças surdas.

Na arquitetura pedagógica proposta, pretendemos contemplar o lúdico, em uma perspectiva dialógica ancorada no referencial dialógico de Bakhtin (1986), com o objetivo de estabelecer uma relação mais interlocutiva e autônoma entre as crianças e o recurso digital.

Buscando contemplar as imagens, a língua portuguesa escrita e a Libras (em sua tridimensionalidade), desenvolvemos um OA a partir de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica<sup>10</sup>. A escolha pelo gênero textual “gibi” deu-se pelo fato de que, além de ser bastante atrativo para as crianças (surdas e ouvintes), já se configura também como um gênero reconhecido e legitimado pela escola em suas práticas de alfabetização.

---

<sup>9</sup> Tendo como necessidade central para a elaboração de um material bilíngue o carregamento de arquivos de vídeos, optamos naquele momento do trabalho em desenvolver o OA com os recursos do software livre Ardora. Informações a respeito do software estão disponíveis em [http://webardora.net/index\\_ing.htm](http://webardora.net/index_ing.htm). Acesso 03/07/2015.

<sup>10</sup> A história selecionada para nosso trabalho, (“Os invasores do planeta Tomba”), foi retirada do site da Turma da Mônica, no endereço eletrônico <http://www.monica.com.br/comics/tomba/welcome.htm>, sendo seu último acesso em 13.01.2012. Em tentativa de acesso atualmente (09.09.2016), a história não foi mais localizada no site.



Figura 1: Capa do livro digital (OA) desenvolvido.

Ao problematizarmos o ensino da língua portuguesa escrita para as crianças surdas consideramos, como apontado por Skliar (1998), que as interações estabelecidas nos contextos escolarizados com essas crianças precisam estar em constante discussão e reconstrução, uma vez que “não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva” (SKLIAR, 1998, p. 27-28).

Nessa direção, propusemos um material em que fosse possível a criança surda encontrar informações em Libras de como “navegar” pelo OA, sendo que foram disponibilizados ícones que, ao serem clicados, apresentavam as informações relacionadas às abas escritas em Língua Portuguesa também em vídeos com a tradução para a Libras, na tentativa de fazer com que as crianças pudessem interagir com o recurso de maneira mais autônoma, atribuindo sentidos ao material a partir da relação direta com o mesmo, em uma experiência mediada pela Libras.

Sob uma perspectiva bilíngue de educação de surdos, como salientado, tendo como objetivo na interação crianças – OA a presença da Libras como L1, separamos a história em quadrinhos em 46 tirinhas e, para cada tirinha da história, foi gravado um vídeo<sup>11</sup> com a correspondente tradução para a Libras (figura 2). Nossa escolha para a elaboração do livro neste formato pressupôs que, “em se tratando da criança surda, a interação com a escrita será fundamentada no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual –, cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever” (GESUELI, 2006, p. 111). Ainda nesse contexto, salienta-se que a presença dos sinais para as crianças surdas “permitem consolidar o interesse da escrita e fundamentar a compreensão de suas características e funções sociais” (LIMA, CARDOSO, 2015, p. 105).

<sup>11</sup> Todos os arquivos de vídeos foram alocados em um canal privado do *Youtube*.

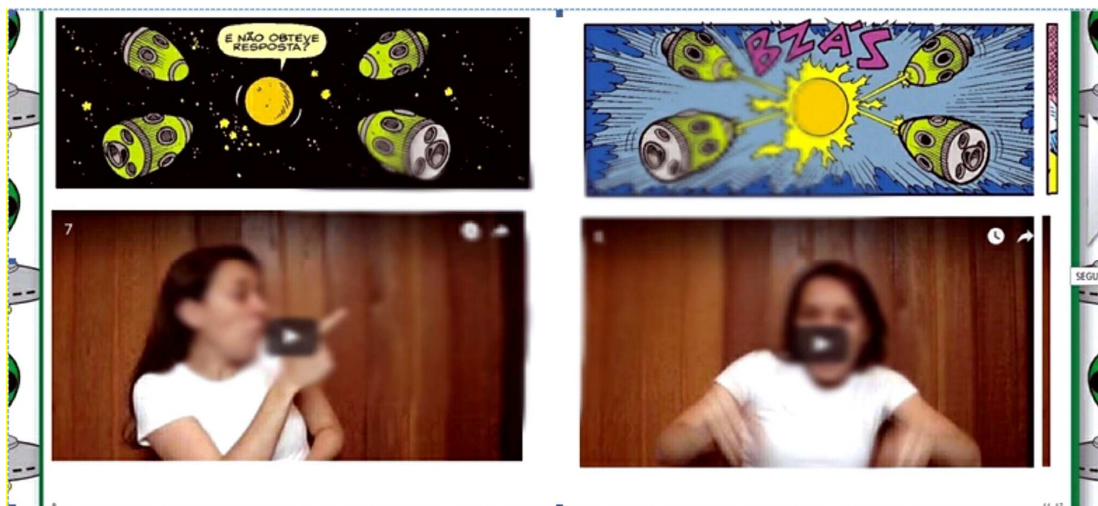


Figura 2: Exemplo da tradução para a Libras de cada tirinha da história.

Tendo o livro digital como ponto de partida para o trabalho junto às crianças surdas, desenvolvemos três atividades com as quais essas crianças pudessem interagir, a partir da mediação do professor em sala de aula: um jogo de caça-palavras (figura 3), um jogo da memória (figura 4) e uma atividade que chamamos de *minha história* (figura 5).



Figura 3: Imagem da atividade de caça-palavras.

Na atividade de caça-palavras ilustrada acima, a criança precisa encontrar os nomes dos personagens que aparecem na história e que estão indicados à direita. A atividade foi proposta a partir do que indica Gnerre (1998), quando ressalta que “as palavras não têm realidade fora da produção linguística; as palavras existem nas situações nas quais são usadas” (p. 19). Dessa forma, a atividade foi proposta por entendermos que “a apropriação da escrita é um processo que necessita de um ensino sistemático e de um método propositivo para crianças ouvintes e, no caso de crianças Surdas, um outro desafio é lançado [...]: ensinar a escrita de uma língua que não é aquela que a criança Surda “fala” (sinaliza)” (CABELLO, 2015, p. 64).



Na atividade do jogo da memória, a criança deve encontrar as imagens (pares) iguais, sendo que os desenhos utilizados no jogo foram retirados da história apresentada no livro digital.

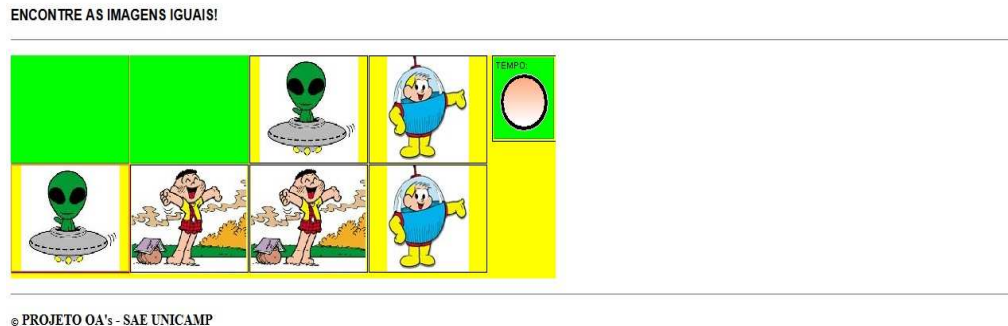


Figura 4: Imagem da atividade do jogo da memória.

A atividade do jogo da memória – pelo trabalho com o recurso visual/imagético – buscou proporcionar com que as crianças pudessem ser produtoras de seu próprio conhecimento, ou seja, leitoras, mas também sujeitos que constroem a partir das suas próprias experiências frente às novas mídias, sendo autoras de seu processo de aprendizagem de maneira colaborativa (BRUNS, 2006).

Já a atividade *minha história* apresenta a possibilidade das crianças arrastarem os ícones dos personagens da história em um cenário que reproduz o espaço. Além das imagens dos personagens, também foram criados ícones com “balões” que representavam suas falas, dentro do contexto da história apresentada no livro.



Figura 3: Imagem da atividade “minha história”, em que a criança surda pode reconstruir os cenários da história, construindo também diálogos entre os personagens.

A atividade *minha história* pretendeu propiciar a (re)construção da história para os agentes surdos envolvidos no processo, por entendermos que “a língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção de história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo” (GERALDI, 1996, p.



268). Nessa direção, ao reconstruir a história, propondo situações e falas aos personagens, as crianças surdas seriam possibilitadas de “introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para se comunicar e, inscrevendo-se numa atividade enunciativo-discursiva, [ressignificando] sua escrita e fazendo um uso social da linguagem” (ARCOVERDE, 2006, p. 257).

Após a apresentação do recurso digital, discorreremos sobre as análises realizadas a partir das interações entre os surdos e o OA.

#### 4. O Astronauta: apresentação do recurso digital aos sujeitos surdos

O recurso digital foi apresentado a um professor surdo, graduado em Pedagogia e fluente em Libras, que atuava em uma instituição no interior do estado de São Paulo, e a um grupo cinco crianças surdas, suas alunas – todas do sexo feminino - na faixa etária de sete a onze anos com diferentes níveis de perda auditiva, bem como diferentes níveis de proficiência em Libras e na Língua Portuguesa escrita<sup>12</sup>.

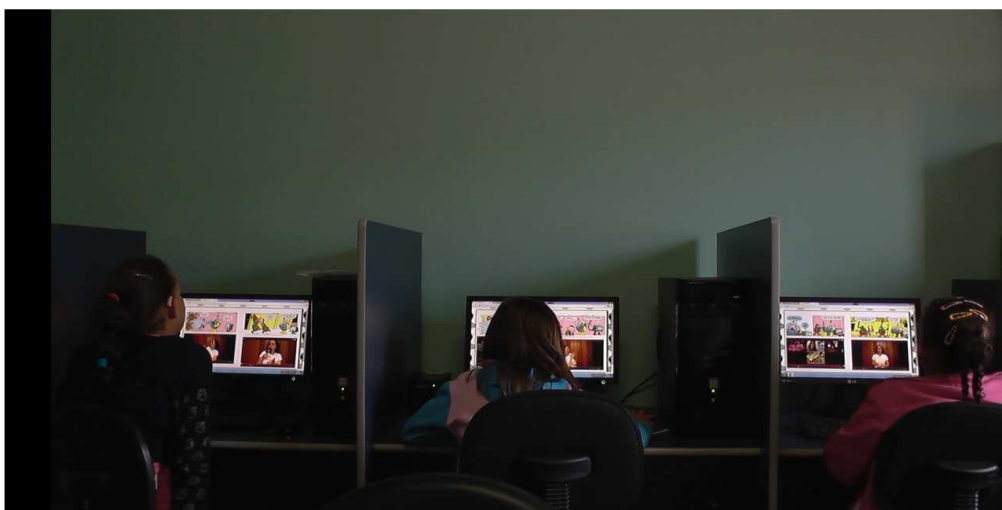


Figura 4: Apresentação do livro digital ao grupo de crianças.

Apresentaremos algumas reflexões acerca dos modos de uso do artefato e das apropriações realizadas tanto pelo professor surdo, como pelo grupo de crianças em interação com o material digital.

As impressões do professor surdo em relação ao material digital foram agrupadas em algumas categorias de análise, que serão destacadas a seguir. A partir da identificação de tais categorias, apresentaremos nossas reflexões sobre a complexidade na relação entre os usos/apropriações das tecnologias por este professor e, de modo mais amplo, no contexto educacional (de surdos e ouvintes, como já evidenciado por VALENTE, 1995, JUNQUEIRA, 2012, SEDREZ, 2014, por exemplo).

Categoria de análise:

1-Aspectos positivos do OA.

Registro sobre os aspectos que o professor evidencia que poderiam contribuir na prática de alfabetização e letramentos de crianças surdas.

Quadro 1: Notas retiradas de caderno de campo (30.04.2014).

<sup>12</sup> O trabalho completo pode ser consultado em Cabello (2015).

Na categoria 1, destacada acima, o professor ressalta que os vídeos com a tradução para a Libras são importantes à medida em que favorecem as crianças surdas, tendo em vista que “*ela [criança] vai olhar pra esses vídeos e perceber que são da história [...] a criança olha e não entende, aqui não, ela vai direto – ‘ah, tem Libras!’<sup>13</sup>”*”. Contudo, quando questionado sobre o modo como as atividades foram apresentadas às crianças (no suporte digital, tendo os vídeos em Libras e os demais recursos semióticos disponíveis para que as crianças pudessem se apropriar da Língua Portuguesa escrita), o professor conclui:

*vou falar o que eu achei das atividades: as atividades são legais é um momento de interação [das crianças com a história], também momento em que elas brincam com as palavras e aprendem. Elas já viram a história, já conhecem, tem um conhecimento prévio já. As atividades são simples, é bom. Só isso. (nota retirada de caderno de campo. 30.04.2014).*

Assim, o modo como o professor relata sua percepção acerca dos vídeos como recurso, sugere uma prática de ensino já bastante tradicional, tendo em vista que o recurso é entendido como um “dicionário”, ou seja, o professor parece sugerir que os vídeos sejam utilizados, apenas, para a tradução do texto escrito.

Nessa direção, a partir do que temos visto na literatura e que nos sugerem uma “tradição instrucionista” (VALENTE, 1995) no âmbito escolar, diante das falas, das narrativas, dos sentidos aparentemente atribuídos por este professor surdo ao OA, fomos levados a nos questionar: quando o trabalho com imagens ou outras mídias é realizado nas escolas, “como se têm desenvolvido tais práticas pedagógicas na atualidade, quando o intuito é ensinarmos (e bem)?” (LINS, 2014, p. 252).

Nesse ensejo, segundo Valente (1995),

*A tentativa de modernizar ou repensar a educação tem sido feita através da introdução do computador na escola. No entanto, a utilização do computador na educação não significa, necessariamente, o repensar da educação. O computador usado como meio de passar a informação ao aluno mantém a abordagem pedagógica vigente, informatizando o processo instrucional e, portanto, conformando a escola com a tradição instrucionista que ela já tem. (p. 41).*

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com as *tecnologias digitais atuais* (que já podemos relativizar em que medida ainda são “novas”, tendo em vista o tempo em que já vêm sendo usadas em outros espaços para além da escola) no contexto escolar, “via de regra, é feito sob a égide de um certo controle pedagógico” (LINS, 2014, p. 249). Dessa forma, traremos a seguir alguns excertos que exemplificam essa percepção.

Categoria de análise:

*2-Importância da mediação do professor*

Registro das falas do professor que ressaltam a importância da atuação docente no direcionamento das atividades realizadas pelas crianças em interação com o OA.

Quadro 2: Notas retiradas de caderno de campo (30.04.2014).

<sup>13</sup> As transcrições das falas do professor e das crianças surdas serão destacadas em itálico no texto.

A esse respeito, destacaremos uma fala do professor que sugere um direcionamento necessário para que as crianças possam realizar as atividades com êxito na aprendizagem da escrita:

*agora, o professor tem que insistir: ‘você vê o vídeo e agora vamos ler a história’, porque se deixar livre, a criança vai ver o desenho, o vídeo, entender a história e não vai querer ler, acabou”; “é fundamental que o professor apoie, explicando as atividades, incentivando a escrita, isso para os alunos surdos profundos ou oralizados [...] então é fundamental o professor explicar e incentivar para que os alunos consigam entender. (nota retirada de caderno de campo. 30.04.2014).*

Nesse íterim, entendemos que a prática do professor como mediador das relações entre as mídias e os alunos realmente seja imprescindível para o processo ensino-aprendizagem, ressaltando que é preciso ter cautela com o determinismo tecnológico, “pela noção de que a tecnologia traga mudanças sociais ou psicológicas, a despeito de como e por quem é usada” (BUCKINGHAM, 2010, p. 43). A partir do posicionamento do professor, salientamos que a presença dos aparatos tecnológicos não garante *acesso crítico* à avalanche de informações, conteúdos e maneiras de ser relacionar pela rede, já que o acesso às informações, em si mesmo, não garante com que os alunos sejam “criadores de sentidos” (ROJO, 2012).

Contudo, neste trabalho, propomo-nos a refletir sobre o *modo* como essa mediação é feita pela escola de forma mais ampla (sendo o professor apenas um dos agentes dentro de um cenário escolar mais amplo e complexo), tendo em vista que “nas tarefas escolares com uso de imagens, o foco do trabalho tem-se voltado historicamente à direção/orientação do pensamento” (ABRAMOWSKI, 2012, p.5, *apud* LINS, 2014, p. 249).

Como exemplo do que vimos discutindo a respeito de uma tendência da escola em “didatizar imagens e olhares” (LINS, 2014), através de um uso “disciplinador” das imagens ou das tecnologias, consideramos que, mesmo quando o recurso didático é arquitetado para permitir outros modos de fazer, parece ainda prevalecer no cenário educacional uma “*cultura escolar*” (CANDAU, 2011) que busca por uma moral, um sentido, uma mensagem, um objetivo didático a ser alcançado, a partir de um ponto de vista ético e estético considerado único, bom, certo, esperado, “escolarizado” (e, via de regra, unilateral, imposto “de cima para baixo”). Para ilustrar nossas percepções a respeito, trazemos a categoria de análise abaixo.

Categoria de análise:

3-Possibilidades de trabalho do professor com o OA

Registro das práticas sugeridas pelo professor a partir dos usos com o OA

Quadro 3: Notas retiradas de caderno de campo (30.04.2014).

Ao analisarmos a categoria 3 (destacada acima), percebemos que as práticas sugeridas pelo professor a partir dos usos com o OA vão em direção de práticas já consolidadas nas mídias impressas e que são reproduzidas por uma aparente *cultura escolar*, como salientado, na qual estão arraigadas práticas habituais de ensinar e aprender. Como exemplo, destacamos a fala do professor abaixo:

*[...] estou vendo aqui que tem algumas palavras que tem diferentes significados. No vídeo em Libras aqui, (pensando também no dicionário) será apresentado apenas um significado – relativo ao contexto da história. Depois na aula o professor pode retomar essas palavras e explicar outros significados com exemplos de outros contextos; “isso, porque depois, por exemplo, você pode pedir que elas escrevam o que entenderam (a partir desse texto), ou também pensar numa pesquisa com o*

*próprio computador, a criança escreve no computador, por exemplo. (nota retirada de caderno de campo. 30.04.2014).*

Por fim, na categoria destacada abaixo, traremos algumas percepções de como o professor compreendeu o uso do artefato digital como um recurso facilitar para a apropriação da escrita.

Categoria de análise:

4-*Uso do computador na apropriação da escrita*

Registro de como o professor compreendeu o uso do OA como facilitador para a apropriação da escrita.

#### Quadro 4: Notas retiradas de caderno de campo (30.04.2014).

Nesta última categoria de análise apresentada, também consideramos que os modos de usos do recurso digital previstos pelo professor poderiam ser atribuídos a um material didático impresso, quando sugere como uma maneira de propiciar a apropriação da escrita, por exemplo, a atividade de reescrita, como destacado no trecho abaixo:

*no computador pode, pode, por exemplo, já direto no Word. É até melhor porque as crianças gostam de usar o computador, veem em Libras e depois escrevem”; “trabalhar com o caça-palavra com as crianças, mas depois trabalha com frases. A criança pode montar frases, no Word, frases livres com aquela palavras em língua portuguesa... não sei, é uma ideia... (nota retirada de caderno de campo. 30.04.2014).*

. Dessa forma, a partir de outras possibilidades que advém com as tecnologias digitais, como “considerar que podemos fazer muitos outros usos desses mecanismos”? (LINS, 2014, p. 253).

Com os trechos destacados neste trabalho, bem como com as análises sucintamente apresentadas, buscamos salientar que o professor, em suas considerações sobre o material, realizou uma aparente *transposição* dos usos feitos dos meios impressos para o meio digital (para alfabetizar crianças surdas ou ouvintes), não considerando, contudo, outros modos para a apropriação da escrita que poderiam ser possibilitadas pelas imagens, pelos vídeos, e pelo recurso digital em suas potencialidades multimodais e multissemióticos de modo mais amplo. O professor também parece não se aprofundar nos aspectos relacionados ao que chamou de “brincar com as palavras”, ou seja, em *como* a brincadeira poderia ser potencializada com as mídias digitais e, nesse sentido, como apontado por Quintana (2012, *apud* LINS, 2014), “a experiência lúdica parece estar retirada dos espaços escolares, minando possibilidades de prazer e alegria no que é proposto e executado na cena pedagógica” (p. 253), mesmo o material tendo sido desenvolvido para propiciar momentos de ludicidade e descontração, como no caso do OA.

## 5. Interação das crianças com o livro digital – quais os fazeres?

Em relação ao que foi observado na interação entre as crianças surdas e o livro digital, salientamos que não necessariamente o uso do artefato digital, em si mesmo, foi um fator de motivação ou que, por si só, provocou um maior interesse das crianças pela atividade proposta. Nessa direção, destacamos o trecho observado durante a aula:

*Ela (Valéria) olha o que Alice<sup>14</sup> está fazendo e grita ao seu lado, fazendo o sinal de “NOME”. Como Alice não entende o que ela quer dizer, ela se aborrece e senta novamente. Valéria chama outra criança para ir lá com ela, começa a conversar de outras coisas. Novamente olha o que Alice está fazendo, mas não tenta imitar ou mexer novamente em seu computador” (notas do caderno de campo. 08.05.2014).*



Figura 5: O comportamento de Valéria no momento de sua interação com o OA.

Percebe-se, portanto, que a relação com o outro é imprescindível para que haja aprendizagem, ou seja, que “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual” (OLIVEIRA, 1997, p. 60). Entende-se que, para tanto, a escola precisa estar atenta, oportunizando aos alunos através de suas práticas pedagógicas a reflexão rumo a criticidade do que é acessado e construído através das novas mídias, já que o acesso, por si, não provoca um tipo de *aprendizagem espontânea*, sendo fundamental a mediação do processo, como já apontado.

Nesse sentido, como salientado por Valente (1995)

A interação aluno-computador precisa ser mediada por um profissional que tenha conhecimento do significado do processo de aprendizado através da construção do conhecimento. Esse professor tem que entender as idéias do aluno para intervir apropriadamente na situação de modo a contribuir no processo de construção de conhecimento por parte do aluno (p. 45).

Ainda em relação às observações da interação das crianças com o OA (mediadas pelo professor), duas categorias de análise nos “saltam aos olhos”, por ilustrarem, do nosso ponto de vista, uma questão central no que se refere aos usos dos recursos para a alfabetização (sejam eles impressos ou digitais) e já consolidados e aparentemente *amalgamados* pela escola: “*intervenção do professor*” e “*dificuldades das crianças em interagir com o OA*”. Ambas as categorias nos colocam a questão da “domesticação do olhar” (LINS, 2014, p. 262), sendo que alguns trechos das observações serão apresentados para ilustrar nossas reflexões.

<sup>14</sup> Todos os nomes são fictícios para garantir o sigilo das crianças e do professor que participaram do trabalho.

Categoria de análise:

*Intervenção do professor*

- 1- *aluna: pode ver o vídeo? (Libras);*
- 2- *professor: sim, você é 'livre', pode fazer como quiser”.*
- 3- Porém, logo em seguida, o professor, contraditoriamente, orienta:
- 4- *“nos ícones lá em cima, você vai e clica em HISTÓRIA”.*
- 5- A criança aponta para o vídeo que ela acabou de assistir e que está aberto.
- 6- *O professor diz ‘não, ali em cima, procura HISTÓRIA’*

Quadro 5: Notas retiradas de caderno de campo (08.05.2014).

A partir do excerto acima, consideramos que, como apontado por Abramowski (2012, *apud* LINS, 2014), quando a escola utiliza das mídias digitais em suas práticas (imagens, vídeos, áudio, por exemplo), via de regra, “o foco do trabalho tem-se voltado historicamente à direção/orientação do pensamento” (p. 249). Essa afirmação pode ser ilustrada, por exemplo, quando o professor afirma que a criança é livre para explorar os vídeos como quiser (linha 2 do quadro 5), contradizendo-se em seguida, quando orienta os caminhos que ela deve percorrer para fazer a atividade (linha 6 do quadro 5).

Percebemos também que, mesmo quando é possível com que as crianças façam o “preenchimento de sentidos” (BAKHTIN, 1986), estabelecendo relações mais autônomas com o material, aguardam por orientações do professor do que *deve* ser feito, ou seja, embora já tenham se apropriado das tecnologias em contextos não-escolarizados, a situação de ensino-aprendizagem tradicional parece estar também bastante arraigada também nos *modos de fazer* dos alunos. Podemos exemplificar essas reflexões com o trecho abaixo, transcrição de uma das observações feitas em sala de aula:

*Todas as crianças tiveram dificuldades para iniciar a interação com o OA espontaneamente. Ficaram aguardando as orientações do professor para saber como começar, como fazer, o quê deveria ser feito. [...] somente clica na imagem quando ele [professor] diz para ela clicar, daí percebe que a imagem contém também um vídeo em Libras. Quando o vídeo acaba, pergunta ao professor ‘que faz agora que parou?’ [...] ela pergunta como faz para começar e ele diz que para virar a página precisa ir com o cursor do lado direito. Ela pergunta: aqui? (nota retirada de caderno de campo. 08.05.2014).*



Figura 6: Momento em que as crianças solicitam e aguardam as orientações do professor em sala de aula. (08.05.2014).

O exemplo destacado nos sugere, portanto, que para além da adoção das tecnologias em sala de aula, a escola precisa também propiciar uma abertura para *outras formas de fazer*, ofertando “brechas” para que seus alunos, diante das potencialidades apresentadas com as tecnologias digitais, possam ser agentes “conscientes e críticos”, em uma “educação crítica do olhar” (LINS, 2014, p. 249).

## 6. A escola e seus fazeres regimentados: qual é o espaço para o “novo”?

As falas do professor apresentadas neste trabalho, tanto sobre suas impressões a respeito do OA desenvolvido, quanto em momentos de interação com o recurso e as crianças surdas, fizeram com que muitas questões emergissem no que se refere aos usos de imagens e outras possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais em contextos de ensino de crianças surdas (e também ouvintes). Poderiam essas narrativas também representar outras falas, de outros professores, em outros contextos de trabalho com as tecnologias digitais? Será que o quê foi observado com os modos de uso do OA adotados por este professor surdo, pontualmente neste trabalho, poderiam ilustrar/representar outras práticas, de outros professores, em diferentes contextos?

Em meio a essas perguntas, fomos levados a considerar que, dentro do que se constitui como uma *gramática escolar*, as experiências com as imagens ou com as tecnologias estão, aparentemente, formatadas, engessadas por esse “*certo modo de fazer*”. Entretanto, quais seriam os espaços, as brechas para um *modo de fazer* que “escape” de uma macroestrutura que parece enrijecida para o funcionamento das ações pedagógicas? Haveria, nesse sentido, espaços na escola para uma concepção da “ética do olhar”? (LARROSA, 2012).

Nessa direção, como apontado por Lins (2014), destacamos que se faz urgente

[...] crermos na importância da desnaturalização da incorporação do cinema na aula (e das outras formas de imagens nas telas, que vão crescendo em larga escala: *i-pads*, *i-phones*, etc.) como chave do pensamento crítico, não apenas para inscrever o caráter histórico e contextualizado de um conjunto de práticas, mas como condição necessária para que outras abordagens sejam possíveis [...] (p. 252-253).

Nesse ensejo, reiteramos a necessidade apontada por Candau (2011) de “reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados” (p. 253), como os sujeitos surdos<sup>15</sup>, em seu processo histórico de escolarização. Para a autora, “[...] esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, [e] a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica” (CANDAU, 2011, p. 253).

Embora as narrativas do professor surdo nos remetam a uma literatura que sinaliza uma “cultura escolar dominante em nossas instituições educativas que prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo” (CANDAU, 2011, p. 240), em detrimento de usos “outros” da tecnologia, não podemos afirmar que essas falas *crystalizem* uma prática pedagógica. Porém, reconhecemos que nos sugerem perguntas a respeito do nosso trabalho de desenvolvimento do

---

<sup>15</sup> A respeito do assujeitamento histórico dos sujeitos surdos, consultar Lane (1992).



OA, o que faz com que reconheçamos pontos ainda a serem questionados, tensionados, redimensionados em nosso trabalho.

Contudo, considera-se também que “processos de formação alternativos podem desencadear mudanças voltadas para a emancipação. A tecnologia pode ser um instrumento a serviço ou contra esse projeto” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1054), e, nessa direção, assumimos que o OA criado é (mais) um recurso digital, inserido em uma cultura escolar mais ampla – e com um modo de funcionamento bastante próprio, aparentemente determinado por uma lógica escolar, como já citado.

Nesse sentido, se todas as nuances que fomos percebendo no recurso desenvolvido como frágeis, passíveis de revisão e reestruturação ao longo do trajeto de desenvolvimento pudessem ser revistas e reconstruídas em uma versão hipoteticamente “ótima” para a alfabetização e letramento das crianças surdas (nos aspectos tecnológicos), o OA, por si, escaparia a essa *lógica escolar*?

As percepções e interações das crianças surdas e do professor surdo em relação ao OA desenvolvido evidenciam ainda que, para que esses recursos possam ser mais efetivos e significativos, é imprescindível o envolvimento dos sujeitos surdos no planejamento da arquitetura desses artefatos, apontando para um cenário de pesquisa que poderia ser mais explorado nessa direção, a partir de pesquisas futuras que visem encorpar as discussões e os modos de ensinar (no que diz respeito à alfabetização de crianças surdas) que não se situam na centralidade das práticas pedagógicas de maneira mais ampla.

Nesse ínterim, não encontramos (e não temos a pretensão de encontrar) respostas definitivas, por acreditarmos que “como educadores, diante do compromisso também político com nossos alunos, devemos nos arriscar na tarefa pedagógica com as imagens [...] assumindo que nunca possamos determiná-las” (LINS, 2014, p. 254). Assumimos, ao contrário, os desafios impostos por um cenário digital que nos convoca a pensar (e olhar) de outras maneiras para o contexto escolar e para suas práticas já regimentadas de ensino de Língua Portuguesa escrita (seja para crianças surdas ou ouvintes), buscando fazeres que possam escapar a uma lógica escolar mais ampla e contribuir com a apropriação efetiva da escrita, principalmente por crianças surdas.

## Referências

ABRAMOWSKI, A. Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar em um mundo que mira, muestra y siente demasiado? Curso: **Educación, i imágenes y médios**. Grupo 8. 2012. Disponível em <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845> . Acesso em 14. dez. 2012.

ARCOVERDE, R. D. L. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26n. 69, p. 251-267, mai./ago. 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BOLTER, J. D. **Writing space: computers, hypertext and the remediation of print**. 2 ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 27-46, 2002.

BRAUN, C., *et. al.* Surdez, Redes Sociais e Aplicativos de Interação. XVIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. Buenos Aires, 2012.

BRUNS, A. Towards produsage: futures for used-led content production. In: SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (orgs.) **Proceedings cultural attitudes towards communication and technology**. Tartu, Estonia, p. 275- 284, 2006.



BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade** Vol. 35, n. 3, p 37-58, 2010.

BUZATO, M. E. K. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 46 (1), p. 45-62, jan/jun, 2007.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **D.E.L.T.A.**, 25:1, p. 1-38, 2009.

CABELLO, J. **Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: novas tecnologias e práticas pedagógicas**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, 182 f., 2015.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p.240-255, jul./dez., 2011.

CHARTIER R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DORZIAT, A.; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço**, n. 18/19, dez. 2002/jul. 2003.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GESUELI, Z. M. Língua de sinais e aquisição da escrita. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs). **Cidadania, surdez e linguagem – desafios e realidades**. São Paulo, Plexus, 2003.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, p.39-49, 2004.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital** Vol. 7 n. 2, p. 110-122, 2006.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda**. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1ª edição. São Paulo. Cortez Editora, 2011.

GUIMARÃES, C. **Arquitetura pedagógica computacional para interações intelectuais entre crianças surdas e pais não-surdos em Libras e Português**. Tese de Doutorado em Informática – Universidade Federal do Paraná, 161f, 2013.

JUNQUEIRA, E. O problema da implantação das tecnologias digitais nas escolas e as identidades profissionais dos professores: uma análise sócio-histórica. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 291-310, 2012.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, J. Palabras y imágenes para uma ética de la mirada. Curso: Educación, i imágenes y médios. Grupo 8. Disponível em <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845>. Acesso em 10.nov.2012.

LEFFA, V. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.

- LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática, Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- LIMA, E. W. G.; CARDOSO, C. J. A criança surda: desafios e possibilidades para a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização –ABAIf**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2015.
- LINS, H. A. M. Cultura visual e Pedagogia da Imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista** (Online), v. 30, p. 1-16, 2014.
- MACIEL, F. I. P. As cartilhas e a história de alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. História da Educação. **ASPHE/UFPEL**. Pelotas, p. 147-168, 2002.
- MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 (especial), p. 1037-1057, out. 2007.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 1997.
- QUADROS, R. M. Avaliação da língua de sinais em crianças surdas na escola. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 297-309, 2004.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTAELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação**. In: Ensino Superior – UNICAMP (Artigos). 2013. Disponível em [http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_1.pdf](http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf). Acesso 06.ago.2014
- SEDREZ, N. H. **Reusabilidade de Objetos de Aprendizagem de Línguas para alunos surdos e ouvintes**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidades Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.
- SCKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002.
- THOMA, A. S.; PELLANDA, N. M. C. As novas tecnologias como mediadoras nos processos de in/exclusão dos surdos na escola e na sociedade. **Perspectiva**. V. 24, 2006.
- VALENTE, J. A. (org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1995.
- VIANNA, A. N. Núcleo de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar bakhtiniano. In: FREITAS, M.T.A.; RAMOS, B.S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. (Caminhos da pesquisa educacional, 4).

## **EM BUSCA DA AUTORIA NO CONTEXTO DO VESTIBULAR: INTERSEÇÕES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA TEXTUALIDADE E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

Marcos Vinícius Ferreira PASSOS\*  
CMB  
Carla Cristina Braga dos SANTOS\*\*  
UFOB

### **Resumo:**

É inquestionável a relevância das competências de leitura e escrita no ambiente escolar nos mais diversos estágios de ensino, bem como no pleno e efetivo exercício da atividade cidadã. Nesse contexto, a reflexão acerca das práticas da leitura e da escrita se tornam imprescindíveis para problematizar e sugerir encaminhamentos à atividade escolar, sobretudo na conjuntura do vestibular e das práticas pedagógicas correlatas. Assim, este trabalho tem como finalidade estabelecer reflexões acerca da autoria, sendo esta compreendida como a propriedade da manifestação contínua e concreta das realizações linguísticas e sociais de caráter individuais, com vistas à análise da prática pedagógica no contexto escolar a fim de promover a emancipação do sujeito como cidadão crítico e autônomo. Fundamentados nas concepções teóricas de ‘autoria’, ‘sujeito’ e ‘texto’ de importantes pensadores, tais como: Possenti (1988, 2005, 2009a, 2009b, 2013) e Fairclough (1989, 2003), propõe-se examinar textos provenientes de dois contextos distintos: A) o contexto de vestibular de alunos de Ensino Médio para exames de seleção da Universidade de Brasília (Programa de Avaliação Seriada – PAS – UnB) e B) o contexto de oficinas de produção textual de alunos da terceira série do Ensino Médio de um colégio estadual do oeste baiano com foco na análise de indícios de autoria e respectiva materialização linguística. Para sustentar este propósito, ancoramos tal projeto no bojo da Análise de Discurso Crítica, com metodologia documental e qualitativa, entendendo a prática do pesquisador como atividade sistemática e constante de estudo e revisão teórica-prática dos textos de estudantes.

**Palavras-chave:** Vestibular, Autoria, Discurso, Identidade, Produção de Textos.

### **Abstract:**

The relevance of reading and writing skills in the school environment in the most diverse stages of teaching, as well as in the full and effective exercise of citizen activity, is unquestionable. In this context, the reflection about the practices of reading and writing become essential to problematize and suggest referrals to school activity, especially in the conjuncture of the contest and related pedagogical practices. Thus, this work aims at establishing reflections about authorship, which is understood as the property of the

---

\* Marcos Vinícius Ferreira Passos é professor de educação básica do Colégio Militar de Brasília (CMB), com mestrado na área de Linguagem e Sociedade, foco em Análise de Discurso Crítica, pela Universidade de Brasília (UnB). Tem ampla experiência em cursos vestibulares e também trabalha com consultorias linguísticas para órgãos de pesquisas educacionais em avaliação textual.

\*\* Carla Cristina Braga dos Santos é professora da Universidade Federal do Oeste Bahia (UFOB), com mestrado na área de Linguagem e Sociedade, foco em Análise de Discurso Crítica, pela Universidade de Brasília (UnB). Tem diversificada experiência em cursos vestibulares no ensino médio, além de desenvolver projetos no ensino superior na área de leitura e produção de textos.

continuous and concrete manifestation of individual linguistic and social achievements, with a view to analyzing the pedagogical practice in the school context in order to promote the emancipation of the Subject as a critical and autonomous citizen. Based on the theoretical conceptions of 'authorship', 'subject' and 'text' of important thinkers, such as: Possenti (1988, 2005, 2009a, 2009b, 2013) and Fairclough (1989, 2003), it is proposed to examine texts from Two distinct contexts: A) the context of college entrance exams for the selection exams of the University of Brasília (Programa de Avaliação Seriada - PAS - UnB) and B) the context of workshops for the textual production of students of the third grade of Teaching The middle of a state college in western Bahia, focused on the analysis of evidence of authorship and respective linguistic materialization. To support this purpose, we anchor this project within the framework of Critical Discourse Analysis, with documentary and qualitative methodology, understanding the researcher's practice as a systematic and constant activity of studying and revising the theoretical and practical texts of students.

**Keywords:** Contest, Authorship, Speech, Identity, Texts Production.

## 1. Considerações Iniciais – Interfaces entre o Ensino Médio e Superior

O acesso à educação superior ocorre na educação brasileira a partir de exames de seleção, designados como vestibulares. A palavra 'vestibular', segundo o Dicionário Aulete, refere-se à prova ou ao conjunto de provas usadas como forma de seleção de candidatos para o curso superior em um ambiente universitário. O primeiro vestibular que aconteceu no Brasil data de 1911, organizado por Rivadávia da Cunha Corrêa, então Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores. Ele decidiu promover um exame classificatório para escolher os candidatos mais aptos a adentrarem nas universidades. Anterior à prática do vestibular, as universidades aceitavam somente os alunos advindos de escolas tradicionais. Assim, diante do aumento significativo do número de candidatos às vagas das universidades, o vestibular tornou-se uma prática recorrente, a qual influenciava na vida escolar da população, constituindo, pois uma relevante prática social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 20).

O vestibular, neste artigo, é avaliado como uma prática social que enseja em sua realização concreta uma confluência de discursos, os quais merecem uma reflexão crítica, por exemplo, no bojo da ADC, sobretudo quanto aos atravessamentos no campo educacional.

Nesse viés, os exames vestibulares se consolidaram como uma forma de seleção, a qual variava de universidade para universidade. As provas eram constituídas de questões de línguas (portuguesa e estrangeiras) e ciências naturais (matemática, química, física, biologia). Além disso, as instituições definiam quantos dias de provas, se haveria ou não prova de redação, questões discursivas, questões objetivas de múltipla escolha, de julgamentos, de somatória. Todas essas características variam de acordo com a Universidade em questão. Vale, portanto, considerar que o vestibular constituiu nesse percurso histórico uma rede de eventos e práticas sociais que fazem parte da vida social, conforme defende Chouliaraki & Fairclough (1999). Para o aparato da ADC, compreendemos o *vestibular* como um evento, o qual engendra, em sua prática, diferentes ordens discursivas como a educação e a economia.

Assim, Passos & Dias (2013) refletem que o vestibular, como é de conhecimento da população brasileira, tornou-se um passo decisivo para o crescimento intelectual e a formação profissional dos jovens. No Brasil, compreendendo a ineficácia na educação pública, sobretudo, nos últimos quarenta anos, é natural que se saiba que o ensino gratuito só é de qualidade e merecedor de respeito nas Universidades Federais. Como muito se fala, passar em uma Universidade "não é para todos", segundo os discursos cotidianos. Daí se percebe a

construção ideológica e opressora que as Universidades exercem sobre a sociedade e os sujeitos que estão no início do percurso acadêmico-profissional.

Desse modo, é importante observar que a Universidade, por manter padrões de excelência em pesquisa, ensino e extensão, se diferencia das outras instituições de ensino superior que também realizam tal preceito. Logo, na Universidade, não só se produz conhecimento, mas também se reflete sobre o mundo, se problematiza e se criam possíveis formas de intervenção. Não é possível afirmar que as universidades particulares não façam isso, no entanto é com menos frequência ou até retorno social. Dessa forma, é de se esperar que a forma de ingresso às Universidades Federais também seja diferente e naturalmente exija de seus candidatos competências específicas, como a articulação linguística na produção textual, o conhecimento crítico acerca dos conteúdos indicados pela escola e a visão mais social da realidade em que vivemos. Tal competência se tornou objeto de desejo para muitos indivíduos, além de constituir um alicerce para a educação privada, tal como acontece em diversas escolas que preparam seus alunos, não em uma perspectiva pedagógica construtivista ou libertadora, seguindo a concepção acional e protagonista do cidadão do século XXI, mas somente os treinam, ou adestram, para dizer de forma mais clara, a realizar esta prova em dois dias.

Muitos conteúdos não fazem sentido e são somente a mera reprodução de um currículo defasado que coloca a memorização como resultado mais importante do ensino e não da educação efetiva e transformadora. O vestibular, portanto, é uma forma de acesso às Universidades que também condiz à exclusão social, assim entendemos sua força opressora tanto socialmente, quanto econômica, cultural e discursivamente.

## 2. Análise de Discurso Crítica: interfaces teóricas

Fairclough (1992) constrói um modelo tridimensional para a análise de discursos. Dessa forma, compreendia-se o discurso como desmembrado em três etapas, chamadas de texto, prática discursiva e prática social, de modo que, neste sentido, o foco está nos aspectos linguísticos, contextuais, intertextuais e sociais (poder e ideologia). Muitas das pesquisas em ADC, ainda feitas hoje, seguem o modelo tridimensional e sua representação teórico-metodológica, uma vez que nele as categorias de análise aparecem de modo mais didático.



Quadro Tridimensional do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992)

O modelo tridimensional (FAIRCLOUGH, 1992) propõe em termos metodológicos que se analise o texto a partir de uma *prática linguística*. Tal preceito sugere que se faça a **descrição** dos fatos e se usem as categorias linguísticas como operadores argumentativos, adjetivação, verbos, modalizadores, etc. Dentro da **prática discursiva**, estudamos as condições de produção, de consumo, as relações de intertextualidade, em outras palavras, faz-se a **interpretação** discursiva. Em último patamar de análise, compreendem-se os efeitos sociais dos discursos e como isso resvala pela sociedade em meio ao contexto de cultura, por exemplo. Para a análise da **prática social**, estudam-se as transformações sociais, as relações

hegemônicas, as ideologias que subjazem à prática linguística e discursiva, então, chega-se à **explicação**.

De modo didático, de modo a sintetizar tais informações, chega-se à ideia de que são os seguintes passos para a ADC:

<b>NÍVEL DE ANÁLISE</b>	<b>OBJETOS DE ANÁLISE</b>	<b>SÍNTESE DE ANÁLISE</b>
<b>Prática Linguística</b>	Categorias linguísticas, gramaticais, lexicais e semânticas	Descrição
<b>Prática Discursiva</b>	Produção/ circulação/Consumo/ Intertextualidade	Interpretação
<b>Prática Social</b>	Mudança/ Hegemonia/ Ideologia	Explicação

Quadro Comparativo – Fairclough (1992)

Vemos aqui que a proposta de Fairclough (1999) condiz à visão de que a análise parte do problema social a que estamos expostos. Dessa forma, torna-se importante que façamos uma análise da conjuntura. Para tal conceito, expandimos a visão de contexto ou de prática discursiva, em que se delimitam como “relativamente duráveis, analisam práticas relativamente permanentes ao redor de um projeto social específico” (1999, p. 92).

Dentro dessa etapa da análise, avaliam-se os diversos elementos que constituem a vida social, como o discurso, os momentos sociais, a atividade material e os fenômenos mentais. Sendo assim, compreende-se que o discurso passa a integrar as práticas sociais ao lado de outros aspectos, sem se reduzir ou se destacar prioritariamente. Dessa forma, defendemos que o discurso é um momento da prática social.

### **3. A autoria no contexto da produção de textos**

Para inserir o conceito de autoria no contexto da produção textual e do vestibular, o primeiro passo precisa ser um olhar especial ao público vestibulando e àquilo que envolve a situação dos exames vestibulares. Ao focalizar a situação de avaliação do vestibular, a noção de autor foucaultiana não se encaixa, já que, para Foucault (1992), constrói-se um autor a partir de sua obra, isto é, de um conjunto de textos atribuídos e relacionados a esse. Assim, toda a discussão de autoria desenvolvida neste trabalho estará fundamentada na visão de autoria estudada por Sírio Possenti (2002).

O ponto essencial da reflexão de Possenti (2002) vai à direção do pensamento de Ilari (1985), que convida e ilumina um olhar especial para além da mensagem e do discurso crítico e propõe levar-se em conta questões de forma. Na esteira desse raciocínio, Possenti (2002) traz um argumento basilar sobre a questão da autoria - nas palavras dele (idem, p. 106): “acima de qualquer outra coisa, um texto ser bom ou ruim tem mais a ver com ‘como’ do que com ‘o quê’”.

Pensar em questões que circundam o “como” produzir um texto faz emergir outras bases que dão mais substância ao conceito de autoria trazido por Possenti, a saber, os conceitos de locutor, singularidade e estilo. Ora, ao se trazer tais conceitos a fim de tornar a noção de autoria detectável e um pouco mais objetiva, percebe-se que a autoria na produção de textos para o vestibular está muito além de questões relacionadas à língua (no sentido de correção linguística) e à textualidade (no sentido de coesão e coerência), mas passa pela subjetividade e inserção num quadro histórico – o que compreende também a tomada de posição (POSSENTI, 2002).

Com base nesses conceitos, o autor supracitado (idem, p. 113-114) amplia e encorpa o conceito de autoria diante de duas premissas: (1) autoria tem a ver com dar voz aos outros e (2) autoria tem a ver com manter distância em relação ao próprio texto. A primeira premissa envolve (1.a) a introdução de diferentes pontos de vista; (1.b) a retomada de opiniões correntes; (1.c) a produção de efeitos de sentido; (1.d) e o apelo à memória do interlocutor, apostando em seu conhecimento prévio. A segunda premissa envolve (2.a) a marcação de posição em relação ao que se diz; (2.b) as explicações e esclarecimentos diante de uma possível reação do leitor, numa espécie de atividade metaenunciativa; e (2.c) originalidade, singularidade e intervenções que marcam a presença de um sujeito.

Em relação a essas premissas, em especial a premissa 1 - dar voz aos outros, vem à tona a questão da avaliação por parte do produtor de texto, ou seja, o vestibulando: escolhas lexicais, por exemplo, podem implicar questões de avaliação do autor quando este menciona outros discursos, conforme podemos ver na sequência deste trabalho, na seção 4. Também vem à tona a reflexão sobre a avaliação do corretor, que, coadunando com o raciocínio construído até então, vai muito além da textualidade e da gramática: abarca a inserção histórica, a tomada de posição, a densidade, o grau de motivação que o texto desenvolve no leitor, a caracterização de elementos e conceitos, a relação com outros discursos, as crenças, o conhecimento de mundo, a articulação da memória social, as fontes das informações etc. É evidente que a coesão, a coerência e o trato adequado às questões linguísticas contribuem para a construção da autoria, mas de modo algum são suficientes. A propósito disso, Possenti (2002, p. 112) observa que “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática”.

Para terminar esta seção e consolidar o conceito de autoria, finalizamos com as palavras de Possenti (2002, p. 121):

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 posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido.

É neste conceito de autoria que se baseia este trabalho.

#### **4. Análise de dados**

Os dados coletados referem-se a textos produzidos por alunos de dois contextos distintos: (1) redações de vestibular no contexto de alunos de escolas particulares acerca do tema “Delação Premiada”, proposta do vestibular da Universidade de Brasília e (2) textos oriundos de oficinas de produção textual no contexto de alunos/as de escola pública do interior da Bahia. A oficina de texto foi ministrada com a seguinte sequência didática: (i) seleção de temas; (ii) leituras de textos de gêneros diversos sobre as temáticas; (iii) elaboração da tese e desenvolvimento em formato multimodal, essencialmente com linguagem não verbal; e (iv) produção da dissertação tradicional de vestibular com a mesma temática desenvolvida no texto multimodal. Assim, iniciamos as análises:



### Trecho 1 – V1 – Contexto 1

Sempre achamos ruim ter um “dedo duro”, um “fofoqueiro” entre os amigos, porque confiamos nessas pessoas e a partir da hora que ela trai essa confiança, sem justificativa, deixa-se de ser amigo e às vezes se torna até mesmo para proteger, como seria o que *seria* feito?

Quando se pensa em delação premiada, o delator deve considerar duas coisas, se ele vai seguir a moral, que seria manter a confiança e a amizade dos comparsas, ficando calado, ou a ética, falando como foi, quem fez e contando os detalhes.

Em se tratando de um texto de vestibular, há de se considerar a natureza da linguagem da tipologia dissertativa conforme é ensinada aos alunos, sobretudo na rede particular, em que há maior e mais frequente correção das produções textuais, embora saibamos que estas servem mais para o paradigma de estruturas gramaticais que para o entendimento dos sentidos e a produção do raciocínio crítico. A despeito dessas considerações, o candidato V1 opta pelo uso sistemático de recursos metafóricos como “dedo duro” e “fofoqueiro” já recuperando noções discursivas cristalizadas no senso comum. Além disso, a mobilização discursiva engloba o sujeito-autor como um cidadão que partilha daquela opinião, explicitando-a pelo uso da primeira pessoa em expressões verbais como “confiamos” e “achamos”, por exemplo. Na perspectiva discursiva, os conceitos e as práticas de “amizade”, “confiança” e “traição” aparecem reiteradamente para sustentar a visão de que a prática da delação premiada se faz problemática à medida que ainda é necessário avaliar o cunho ético e moral para se estabelecer esse procedimento investigativo. Em outras palavras, os recursos do texto são variados, contribuem para a expressão autoral, mas, quanto ao estabelecimento opinativo, há visões menos partidárias, mais cuidadosas e, portanto, mais fluidas. Abaixo, aplicamos o modelo tridimensional para explicitar as características do texto e respectivos indícios de autoria.

Nível Linguístico	Nível Discursivo	Nível Social
<b>Modalizações</b> (sempre, achamos, deve)	Traição Confiança	As vozes do autor são menos partidárias e mais cuidadosas, menos opinativas.
<b>Metaforizações</b> (Dedo duro, fofoqueiro)	Amizade Calar-se	

### Trecho 2 – V2 – Contexto 1

“Dedo duro”. É assim que chamam um delator, um traíra que revelou informações sigilosas para as autoridades, visando ou não o benefício próprio. É evidente que ninguém gosta de um “dedo duro”, portanto o delator deve ter uma proteção para que os delatados não encontrem uma forma de se vingar. A delação premiada pode não ser eticamente correta em todos os casos, mas é um preço a se pagar, o custo-benefício é satisfatório, a vale a (sic) pena oferecer prêmios para delatores.

No caso do candidato V2, observa-se que as marcações discursivas revelam opções diversas como recurso de se fornecer consistência à prática argumentativa. A remissão às metáforas como “dedo duro” e “traíra” se expressam e delimitam práticas não desejadas pela população, uma vez que “ninguém gosta de um *dedo duro*”. Interessante perceber ainda que o próprio pronome indefinido nesta justificativa é apropriação de um vozeamento, o qual



resvala indício de autoria, seja por meio da expressão subjetiva, seja através do silenciamento, conforme se depreende da leitura de Possenti (2005). Além desses aspectos, o sistema de trocas, a prática discursiva de se promover a vingança, bem como indicar princípios éticos são realizações discursivas esclarecedoras acerca do posicionamento do candidato. Outras metáforas como “valer a pena”, o uso da modalidade deôntica (RESENDE & RAMALHO, 2009) “deve” e a escolha lexical em “achamos” e “sempre” são traços peculiares de autoria e integram o imaginário social deste candidato, que, mesmo definindo a delação como não sendo eticamente correta, tem sua prática satisfatória à sociedade.

Em resumo, no mesmo esquema metodológico, percebemos que:

Nível Linguístico	Nível Discursivo	Nível Social
<b>Modalizações</b> (sempre, achamos, deve)	Traição Sistema de Trocas	A delação pode não ser correta do ponto de vista ético, o custo é satisfatório.
<b>Metaforizações</b> (Dedo duro, fofoqueiro)	Vinganças Ética	

### Trecho 3 – V3 – Contexto 1

Há certa polêmica sobre a validade da delação premiada. Ela ocorre quando um integrante de um grupo criminoso é preso. (...) Alguns afirmam que essa ajuda é necessária. Já outros não concordam, pois alegam que o ser humano envolvido é chantageado.

(...) Essa tática utilizada pela polícia é uma forma eficaz na prisão de todos os envolvidos em determinado caso. As pessoas que defendem a delação premiada aparentam não se importar com os benefícios que serão fornecidos ao delator e *sim*, com uma quantidade de bandidos nas ruas.

Em contrapartida, há quem diga que essa atitude é uma forma de manipular a natureza humana e transmitir sensação de impunidade. Isso ocorre porque o criminoso, ao perceber que sua situação não é favorável, procura formas de atenuar sua punição. Desse modo, valores como lealdade e ética são desvalorizados. (...)

Portanto, apesar de tamanhas divergências entre os dois grupos, faz-se necessária a delação premiada. Esta deve ser incentivada pela polícia, pois constitui uma forma eficaz na prisão de criminosos. Com o crescente aumento de ações que visam o mal da sociedade, deve-se utilizar todos os meios cabíveis para a proteção da população. Infelizmente, valores como lealdade e ética terão de ser revistos. Porém, esse ainda é um preço pequeno a ser pago diante das incontáveis mortes que ocorrem na atualidade.

Na terceira redação do Contexto 1, avaliamos que o texto deste candidato é um exemplo categórico de como o texto dissertativo, além de ser um pré-gênero, é ensinado nas metodologias mais tradicionais de produção de textos. Dizemos isso, uma vez que a redação deste candidato revela uma preocupação excessiva com a técnica. Vemos neste texto todos os discursos protelados pelos professores mais conservadores, como o uso de um período de contextualização, que pouco informa acerca do posicionamento do candidato, posteriormente há uma definição de um dos núcleos nominais da proposta de redação, junto ao objetivo de sua prática. Também há no texto a estratégia do confronto de pontos de vista acerca do tema, com conectores e poucas expressões categóricas acerca da visão individual do candidato. Nesse sentido, revelo ainda que não sou contrário a essas práticas mais tecnicistas do ensino da produção de textos, consideramos tais metodologias bastante efetivas no que diz respeito a alunos com dificuldade, no entanto é mais relevante promover uma reflexão de que um contexto profícuo de textos argumentativos exige criatividade, leitura de mundo e construção

gramatical e linguística. Trata-se de um conjunto, e não de uma ruptura com a técnica, apenas a associação desta com o prazer da escrita.

Aplicando o modelo de análise tridimensional, vemos que a escolha por expressões adverbiais como “infelizmente”, o uso deôntico “deve ser incentivada”, “certa polêmica” apenas corroboram o sistema de posicionamento do autor. Quanto à avaliação, além dos recursos adverbiais, os aspectos adjetivos “forma eficaz”, “preço pequeno” e “a delação premiada faz-se necessária” constituem estratégias e opções argumentativas que delineiam o fluxo de ideias e de visões de mundo, exigidas no arcabouço de um texto dissertativo expositivo-argumentativo.

Ainda há no texto a reflexão discursiva sobre conceitos já trabalhados em outras redações, dentre os quais se destacam a perspectiva da “lealdade”, “segurança” e “manipulação”, como princípios a discorrerem sobre a vida social. Desse modo, apesar de o texto estar no contexto do vestibular, cuja ação social é voltada à mera, mas não fácil, aprovação no ensino superior, ele representa uma situação verídica e prática de ordens do discurso relevantes. Hoje, a saber, esses critérios se tornam fundamentais dada a realidade política vivida pelo país, sendo, portanto, a delação uma prática comum às investigações policiais e, segundo o candidato, cabível e plausível.

Em síntese, a tridimensionalidade metodológica apontaria para o seguinte resumo:

Nível Linguístico	Nível Discursivo	Nível Social
<b>Modalizações</b> (certa polêmica, deve ser incentivada, infelizmente)	Lealdade	A delação premiada deve ser incentivada pela polícia para prender mais criminosos.
<b>Estrutura Genérica</b> (dissertação como pré-gênero)	Ética	
<b>Avaliação</b> (preço pequeno, forma eficaz/ faz-se necessária)	Confiança Segurança Manipulação	

#### Trecho 4 – O.1 – Contexto 2

Crianças e adolescentes *entram* cada vez mais no *mundo das drogas*. Fatores como depressão, *rejeição*, tristezas e alienização (sic) são as principais causas para este *triste caminho*.”

A estudante de ensino médio, autora deste texto, demonstra um alto grau de comprometimento com as informações que veicula como os verbos utilizados no tempo presente do modo indicativo materializam. Além disso, ao nominalizar os fatores que causam o uso de drogas, a autora posiciona-se colocando a situação no ‘plano da doença’, como se o usuário-perfil retratado por ela *sofresse* de rejeição, depressão, alienação. No trecho, ainda, as metáforizações (‘mundo das drogas’ e ‘triste caminho’) carregam consigo marcas de singularidade e de avaliação, já que há um posicionamento/ponto de vista claro, materializado em ‘triste caminho’, revelando dois pontos: o primeiro relacionado à opinião da produtora do texto e o segundo relacionado àquilo que ela compreende como sendo a utilização de drogas, ou seja, o resultado de uma trajetória (‘caminho’) doentio.

Em síntese, a tridimensionalidade metodológica apontaria para o seguinte resumo:

Nível Linguístico	Nível Discursivo	Nível Social
<b>Modalizações</b> (entram / são: verbos no presente do indicativo – alto grau de comprometimento)	Depressão Tristeza Rejeição	O uso de drogas é visto como doença de cunho emocional e psíquico; ligada ao sentimento de tristeza
<b>Metaforizações</b> (mundo das drogas, triste caminho)		
<b>Nominalizações</b> (rejeição)		

Trecho 5 – O.2 – Contexto 2

E ainda na adolescência há o *risco* de conhecer um “*amigo*” lhe oferecer, de a galera *lhe excluir do grupo* porque você é *careta* de não querer entrar no *mundo deles*...

O que é mais marcante neste trecho é a vinculação da amizade ao risco: ‘o risco de conhecer um “amigo”’: um valor geralmente positivo e aceitável carregado pela palavra ‘amigo’ passa a ter um teor negativo e perigoso, materializado pela palavra ‘risco’. A metáfora ‘mundo deles’ revela que o risco está diretamente ligado à necessidade de aceitação em um grupo social e traz outra reflexão que apela para a memória social do leitor, uma vez que a necessidade de aceitação/aprovação em grupos sociais é muito mais pungente e gritante quando se é jovem, encaminhando o pensamento do leitor e o focalizando para esta faixa etária. Outro ponto trazido pelo texto é a questão dos entrecruzamentos genéricos: a produtora do trecho O.2 coloca uma situação hipotética que subjaz personagens numa situação de comunicação, o que pode revelar uma nuance do pré-gênero narrativo, embutido no pré-gênero dissertativo, o que pode também levar a argumentação para o plano do relacionamento e da socialização doentia.

Em síntese, a tridimensionalidade metodológica apontaria para o seguinte resumo:

Nível Linguístico	Nível Discursivo	Nível Social
<b>Metaforizações</b> (careta, mundo deles)	Amizade Aceitação Risco	A amizade é vista como um risco por causa da necessidade de aceitação, que pode estimular ações consideradas negativas a partir de uma socialização doentia.
<b>Estrutura Genérica</b> (nuances do pré-gênero narrativo / nuances de um ‘narrar uma situação hipotética em discurso indireto)		
<b>Léxico/Avaliação</b> (Risco – amizade como risco – conflito semântico)		

Trecho 6 – O.3 – Contexto 2

O esporte é capaz de tirar milhares de crianças e adolescente do *mundo do crime* e das drogas e assim proporcionar uma vida digna... Atualmente o esporte é uma *porta larga* para um futuro promissor e feliz

Neste trecho, a estudante colaboradora de pesquisa deixa claro o caráter interventivo do esporte quando se trata de delinquência, crime ou marginalização. Também atrela diretamente o esporte à dignidade (‘assim proporcionar vida digna’) e ainda o coloca como caminho de esperança e felicidade (‘porta larga para um futuro promissor e feliz’). Em se tratando de questões de autoria, que envolvem o ‘como’ dizer muito mais do que o ‘o quê’ dizer, destaco a metaforização ‘porta larga’: utilizar ‘porta’ remete a diversos discursos, inclusive o discurso bíblico/cristão, o que coloca o esporte como um instrumento de ‘salvação da alma’. A utilização da metáfora ‘porta’ também pode ser relexicalizada pela palavra ‘oportunidade’, por exemplo, mostrando um viés argumentativo que supõe uma atitude daquele que pratica o esporte: é preciso passar pela porta e aí sim se alcançará a transformação narrada pela autora do texto (dignidade, felicidade, esperança - futuro promissor -).

Em síntese, a tridimensionalidade metodológica apontaria para o seguinte resumo:

Nível Linguístico	Nível Discursivo	Nível Social
<p><b>Metaforizações</b> (mundo do crime e das drogas; porta larga)</p> <p><b>Avaliação</b> (é capaz de)</p>	<p>Esporte como salvação</p> <p>Esporte como caminho</p> <p>Esporte como canal de sucesso</p>	<p>O esporte é visto como um caminho de salvação do mundo do crime e das drogas e transcende seu campo de ação, tendo como consequência uma vida bem-sucedida.</p>

**5. Considerações Finais – reconstruindo a prática pedagógica em busca da autoria e do exercício da cidadania.**

Visualizamos a importância da metáfora como um recurso argumentativo que pode fazer surgir reflexões relevantes para germinar a identidade dos leitores e produtores de textos. Nessa problemática, a construção de textos argumentativos requer uma expressão crítica sobre a realidade em questão, mostrando uma ligação com o mundo real e a própria construção crítica do autor. Como referência teórica, vemos que Fairclough (2003) reflete que, ao usar uma metáfora, revalidamos nossas experiências, demonstramos o que pensamos, julgamos ou elucidamos determinados valores. As metáforas, em todos os casos avaliados, contribuíram efetivamente para a elaboração desse raciocínio, mostrando, então, que, apesar de os discursos sobre produção de texto serem reducionistas, generalistas e pouco críticos, as bancas têm valorizado um candidato articulado, reflexivo, crítico e que consegue expressar-se em favor de uma ideia principal, abordando distintas estratégias.

Questões de “como dizer” na análise/correção dos textos de vestibulares (destacamos a proposta de redação do ENEM que possui uma competência totalmente dedicada aos indícios de autoria e autoria) significam muito mais que a mera avaliação: significam a articulação de diversas práticas sociais que compreendem o ensino da leitura e da escrita no país, dentre elas, a formação do professor de língua portuguesa e a produção de materiais didáticos. Assim

como postula Possenti (2002), olhar para a autoria, isto é, para o ‘como dizer’ envolve um enfoque especial na leitura de contexto escolar, por exemplo. Nas palavras do autor (p.106), “ler deveria ser, antes de mais nada, desmontar um texto para ver como ele se constrói, até para se dizer qual a relação entre seu modo de ser e os efeitos de sentido que produz”. A escola debruça-se excessivamente naquilo que o texto fala e não como ele fala. Diante disso, fica a reflexão: como formar produtores de textos com autoria se eles não são preparados para enxergar questões de autoria nos textos que leem no cotidiano escolar? Ainda: como preparar autores de textos se seus professores o avaliam de uma forma reducionista, geralmente focada apenas em correção gramatical, coesão e coerência? Continuando: como agenciar a tomada de posição dos produtores textuais em formação? Tudo isso envolve, também, a formação dos professores de língua portuguesa no Brasil.

Ademais, a produção de texto deve ser emancipadora e permitir também que se coloque em xeque preconceitos, relações assimétricas e formas opressoras de poder. Internalizada essa desconstrução dos gêneros argumentativos, mais facilmente será a efetivação de um país menos desigual e a favor das mudanças reais. Isso, na voz de Fairclough (2003), reitera que a agenda da ADC tem como um de seus compromissos a problematização de situações discursivas, em que uns tomam o poder e outros são marginalizados e oprimidos. A produção de texto em um vestibular tem o mesmo caráter.

## 6. Referências Bibliográficas

DIAS, J. F. **Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v 12 (2), UnB: 2011, p. 213-246.

FAIRCLOUGH (ed.) **CriticalLanguageAwareness**. Harlow: London, 1992.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **AnalysingDiscourse – textual analysis for social research**. Routledge: London, 2003.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993 [1979].

ILARI, Rodolfo. Uma nota sobre redação escolar. In.: **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p. 51-66.

MARCUSCHI, L.A. **O papel da atividade discursiva no exercício do controle social**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, vol. 7 (2), 2005: UnB, p.7-33.

PASSOS, M. V. F. & DIAS, J. F. **A Prática Discursiva do Vestibular: da produção de textos à emancipação identitária**. Cadernos do Congresso de Humanidades. UnB, 2013 , p. 65-88.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. CEFIEL-IEL: Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Enunciação, autoria e estilo**. In: Questões para analistas do discurso. São Paulo: Parábola, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Indícios de autoria.** In: Questões para analistas do discurso. São Paulo: Parábola, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a questão da autoria.** In: Revista Matraga, v.20. n. 32. Rio de Janeiro, 2013.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, Carla. C. B & DIAS, J. F. **O gênero memorial de leitura e o professor em processo de mudança.** Cadernos do Congresso de Humanidades. UnB, 2013 , p. 1-28.

SANTOS, Carla. C. B & DIAS, J. F. **Identidade docente e mudança social: contribuições da Análise de Discurso Crítica com foco em Consciência Linguística Crítica.** Dissertação de Mestrado. UnB, 2013.

## **Engenharia Didática: um projeto de leitura e produção textual a partir da sensibilização para/pelo olhar**

Luiz Antônio Ribeiro\*

**Resumo:** Este artigo explora o exercício do olhar como forma de experiência estética e subjetivação. As reflexões apresentadas tiveram como ponto de partida a idealização e implementação de um projeto de engenharia didática sobre leitura e escrita do gênero literário crônica. As atividades desenvolvidas nesse projeto embasaram-se nos seguintes questionamentos: O que é o exercício do olhar? Como essa prática pode contribuir para a formação autônoma e cidadã? Considerou-se que as mediações realizadas por meio de um projeto de engenharia didática e que valorizam o exercício do olhar potencializam a vivência de experiências estéticas e humanizadoras. Os resultados sinalizam o fortalecimento/favorecimento das interações entre professor, alunos e objetos de conhecimento; participação ativa no cumprimento das atividades de linguagem; e desenvolvimento do senso de humanização a partir das atividades exploradas. A importância deste trabalho reside em maior reflexão sobre como as práticas de linguagem podem contribuir para a formação de um sujeito crítico, autônomo e mais humanizado, se forem desenvolvidas por meio de um projeto de engenharia didática, que explore atividades desencadeadas a partir do olhar.

**Palavras-chave:** Engenharia Didática; Olhar; Crônica.

**Abstract:** This research explores the exercise of looking as a form of aesthetic experience and subjectivity. The starting point for the reflections presented in this work was the idealization and implementation of a didactic engineering project on reading and writing of literary chronicle genre. Activities under that project were based on the following questions: What does exercise of looking mean? How can this practice contribute to an autonomous and citizen formation? It was considered that the mediations done through a didactic engineering project which value the exercise of looking strengthen aesthetic and humanizing experience. The results indicate the strengthening / favouring of interactions between teacher, students and objects of knowledge as well as active participation in the language activities and the development of the sense of humanization from the practiced activities. The importance of this research lies in greater reflection on how language practices can contribute to the formation of a critical, autonomous and more humanized subject if they are developed through a didactic engineering project that explores activities from the looking.

**Keywords:** Didactic Engineering; Looking; Chronicle.

### **1. A cognição visual e a construção de cores e imagens**

Para tratar da cognição visual, apresento resumidamente uma pequena crônica de Eduardo Galeano sobre Diego, uma criança que, ao avistar o mar pela primeira vez, ficou muda diante da sua imensidão e do seu fulgor. Por fim, já recuperada a fala, trêmulo e gago, o filho pede: “- Pai, me ensina a olhar!”. Influenciado pelo pensamento goetheano, Schopenhauer (2003, p. 29) inscreve seu tratado sobre a visão no campo da cognição, ao asseverar que “toda

\* Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela PucMinas. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG. Endereço eletrônico: luiz.antonio.ribeiro32@gmail.com

visão é intelectual, pois sem o intelecto jamais haveria visão, percepção ou apreensão de objetos”. O filósofo explica que uma criança recém-nascida, embora perceba com todos os seus sentidos, não consegue apreender a realidade. Gradativamente ela vai aprendendo a usar o seu intelecto, a aplicar a lei da causalidade imanente em sua consciência e relacioná-la com as também imanes formas de todo conhecimento, do tempo e do espaço. “Assim, ela vai da sensação à visão e à apreensão, e a partir daí olha o mundo com olhos sensatos e inteligentes.” (Idem, p. 32)

A visão, compreendida como a percepção de um objeto, ocorre a partir das estimulações do meio externo, que acionam diferentes funcionalidades do córtex visual numa complexa atividade cerebral. O cérebro visual é uma combinação de atividades cognitivas superiores. Seus neurônios são suficientes para organização e interpretação de sensações básicas, entretanto elaborações mais complexas exigem ação conjunta de outras capacidades cerebrais, tais como a memória e a emoção, e também da de outras zonas cerebrais relacionadas a um movimento, uma forma e uma representação do real. A estrutura cerebral associa, de um lado, estabilidade e relativa uniformidade inerente à espécie humana, e de outro, subjetividade e versatilidade, caracterizadas pelas diferenças genéticas comuns de um indivíduo e pelas ações externas do meio sociocultural em que vive.

Na obra “Doutrina das Cores”, publicada em 1813, Goethe defende que a capacidade de percepção das cores está intrinsecamente relacionada ao campo visual. Para esse filósofo, a realidade das cores origina-se na relação estabelecida entre o olho e a luz: “o olho se põe em atividade logo que percebe a cor e é de sua natureza produzir imediatamente, de forma tão inconsciente quanto necessária, uma outra que, juntamente com a primeira, compreende a totalidade do círculo cromático” (GOETHE, 1993, p. 146).

O cientista rompe com a visão newtoniana, segundo a qual a luz do sol se decomporia em diferentes cores constituintes. Pela teoria de Isaac Newton, as cores representam um fenômeno puramente físico e surgem das qualidades coloríficas dos raios luminosos. Estes seriam captados de forma passiva pelo olho humano, que visualizaria as cores como mero observador. Goethe abandona esse paradigma, ao considerar a postura ativa e a subjetividade do observador, conforme explica Cray (2012), já que as sensações de cores são moldadas pela nossa percepção, ou seja, pelo aparato fisiológico do olho e pela forma como o cérebro processa as informações.

Aduzindo ao “efeito sensorial-moral das cores”, o filósofo alemão põe em evidência a percepção humana, cuja origem reside na corporeidade do observador. As cores são essenciais em nossa percepção do mundo e se concretizam na forma de luz: “O olho deve sua existência à luz. (...) o olho se forma na luz e para a luz, a fim de que a luz interna venha ao encontro da luz externa. (GOETHE, 1993, p. 44). Assim, a cor é “natureza na forma de lei para o sentido da visão” (idem, p. 45) e constitui-se de um fenômeno básico que nos permite ser sujeitos de nossas próprias experimentações. A experiência da cor nos permite vivenciar uma agradável sensação, conforme observa o filósofo:

As cores que vemos nos corpos não são algo completamente estranhas ao olho, como se de algum modo fosse a primeira vez que tivesse tal sensação. Ao contrário, esse órgão sempre se dispõe a produzir, por si mesmo, as cores, e desfruta de uma sensação agradável, quando externamente se apresenta algo adequado a sua natureza e se fixa de modo significativo sua capacidade de ser determinado numa certa direção. (GOETHE, 1993, p. 140).

A compreensão da visão enquanto capacidade cognitiva será designada por Schopenhauer (2003, p. 26) como a “teoria da visão empírica exterior dos objetos no espaço”. Um aspecto a se destacar de seu tratado é o princípio da causalidade, segundo o qual a percepção



deve ser compreendida a partir de um ponto de vista causal, onde estímulos de luz provocam sensações que darão origem à percepção das cores.

A visão cognitiva nos possibilita captar as impressões externas mais apuradas e mais variadas, que resultarão na formação de imagem. Por meio dela, somos capazes de perceber o voo de um pássaro, ler e apreciar um poema ou reconhecer um amigo que há muito não víamos. A cognição visual também nos torna possível, por meio da imaginação, construir imagens mentais e simbólicas, que podem parecer tão reais e intensas quanto as do mundo perceptual. É por meio do trabalho mental que construímos, por exemplo, a imagem de Deus e da liberdade. A esse respeito, Mari e Silveira (2010, p. 4) observam:

A ideia de Deus, em grande parte das culturas, não é imaginada sem um apelo à atividade visual: concebemo-lo a partir de algum padrão imagético; as religiões o materializam icônica, simbolicamente. O pensamento sobre a liberdade, a virtude, a sinceridade pode ser acrescido de algum traço de caráter visual: pensamos a liberdade em termos da nossa capacidade de circular pelo espaço, ou do espaço para elaborar ideias sobre os objetos, sobre as pessoas que nos circundam; erigimos a sinceridade como um atributo de ações de pessoas sobre os objetos, sobre os fatos do mundo, para os quais parte do conhecimento decorre da atividade da visão.

Tal como se apresenta, a elaboração de imagens mentais envolve um sofisticado exercício imaginativo, que integra diferentes sensações, percepção, espacialização e movimento, entre outros processos. Para tanto, necessita da atuação conjunta entre a visão e outros órgãos do sentido.

Outro aspecto a se considerar na doutrina de Goethe diz respeito à nossa percepção gestáltica das imagens. Segundo a teoria da Gestalt, a nossa percepção de cada parte do todo é proveniente do próprio todo, e não resultante de um processo de simples adição de suas partes constituintes. Exemplo disso é que, quando vamos comprar um automóvel, nosso primeiro olhar volta-se principalmente para o seu *design* e performance. Não nos ocupamos em verificar cada uma das peças que compõem o motor, a transmissão, os freios, o sistema elétrico, a direção, a suspensão e a carroceria, embora percebamos a importância de cada uma delas para o bom funcionamento do veículo.

Para além das funcionalidades do veículo, a atividade da visão nos permite relacionar velocidade, espaço de circulação e estacionamento, sinais de trânsito, etc. Formamos uma visão integrada a respeito do funcionamento do automóvel e de seu uso nos espaços públicos. Assim, compreendemos os objetos dentro das relações. A primeira sensação ocorre de forma global e unificada; em seguida, podemos perceber os detalhes que constituem o todo, num processo eminentemente dedutivo. A cognição visual, dessa forma, só pode ser estudada e compreendida a partir de uma concepção holística, gestáltica do homem e sua interação com o ambiente.

## **2. A crônica: olhar e subjetividade**

Qual é a substância da crônica? Qual a relação entre esse gênero e a ação de olhar? A resposta para tais questionamentos encontra-se na sensibilidade e no olhar contemplativo do observador para a beleza e simplicidade da vida pulsante ao seu entorno, conforme explica Fernando Sabino em seu texto “A última crônica”:

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. (...) Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer

num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica. (SABINO, 1986, p. 206-208)

Eis aí a essência da crônica: subjetividade, brevidade e simplicidade. O cronista busca sua inspiração no prosaico, nas singularidades do cotidiano, nos pequenos eventos e na delicadeza dos gestos. Em "A vida ao rés-do-chão", o crítico Antônio Candido chama a atenção para o barro do qual se produz uma crônica, que pode versar inclusive sobre questões mais sérias:

(...) a crônica pode dizer as coisas mais sérias e mais empenhadas por meio do ziguezague de uma aparente conversa fiada. Mas igualmente sérias são as descrições alegres da vida, o relato caprichoso dos fatos, o desenho de certos tipos humanos, o mero registro daquele inesperado que surge de repente (...) Tudo é vida, tudo é motivo de experiência e reflexão, ou simplesmente de divertimento, de esquecimento momentâneo de nós mesmos a troco do sonho ou da piada que nos transporta ao mundo da imaginação, para voltarmos mais maduros à vida, conforme o sábio. (CANDIDO, 1992)

O observador, por meio do espírito sensível, reflexivo e imaginativo, capta os acontecimentos mais breves e circunstanciais e os transforma em linguagem. As suas impressões acerca do objeto ou evento narrado resultam de sua leitura do mundo, das suas experiências pessoais, dos seus interesses e aspirações. Destaca-se, nesse sentido, a importância do olhar como elemento chave para observação, formação de impressões e interação com o universo interior e exterior.

É aí que reside uma de suas principais características: a subjetividade. Moisés (1978) destaca que todo assunto, ou mesmo a sua ausência, pode se transformar em uma crônica. Para isso, é essencial um olhar pessoal e sensível do cronista sobre a temática abordada, que lhe possibilite articular as imagens do cotidiano com as suas vivências. Segundo esse autor

A impessoalidade é não só desconhecida como rejeitada pelos cronistas: é a sua visão das coisas que lhes importa e ao leitor; a veracidade positiva dos acontecimentos cede lugar à veracidade emotiva com que os cronistas divisam o mundo. Não estranha, por isso, que a poesia seja uma de suas fronteiras, limite do espaço em que se movimenta livremente; e o conto a fronteira de um território que não lhe pertence. (MOISÉS, 1978, p. 255)

Utilizando-se de uma linguagem aparentemente despretensiosa, porém impregnada de reflexão e lirismo, o cronista narra as suas experiências, por meio das quais ele vai se constituindo enquanto sujeito. O universo de suas emoções transcende a sua individualidade, visto que toda linguagem postula a existência de um outro sujeito, com o qual passa a interagir. A intersubjetividade constitui-se, desse modo, pelo diálogo entre diferentes sujeitos, caracterizado pela singularidade, já que as contribuições de cada um deles refletem diferentes olhares e percepções que se mesclam em um evento único e irrepetível. A crônica se consagra, desse modo, como um espaço privilegiado de encontro de vivências e emoções.

Com seu olhar sensível e poético, o cronista usa como matéria-prima as sutilezas do cotidiano, para revelar o belo contido naquilo que é comum, familiar, pouco perceptível. A crônica, no que diz respeito ao tempo verbal, mescla duas atitudes comunicativas: a do mundo narrado, evidenciado pela retrospectiva e prospecção; e a do mundo comentado, caracterizado pelo presente, o tempo das emoções e que, segundo o autor ora citado, irá prevalecer.

A crônica deixa emanar o lirismo, os estados de alma de seu autor, sublimados a partir de suas experiências. Estas não refletem apenas um conjunto de vivências sedimentadas ao longo do tempo, mas a ação de experienciar, conseqüente de um olhar aguçado sobre o factual, o cotidiano da cidade. Entretanto seu objetivo transcende a mera representação do real, pois:

Para ver além da banalidade, o cronista vê a cidade com os olhos de um bêbado ou de um poeta: vê mais do que a aparência, e descobre, por si mesmo, as forças secretas da vida. Não se limita a descrever o objeto que tem diante de si, mas o examina, penetra-o e o recria, buscando sua essência, pois o que interessa não é o real visto em função de valores consagrados. É preciso ir mais longe, romper as conceituações, buscar exatamente aquilo que caracteriza a poesia: a imagem. (SÁ, 2005, p. 48)

A beleza esconde-se por detrás das aparências e do automatismo. Para desvelá-la, o cronista deve afastar-se da superficialidade e do imediatismo, volvendo cuidadosamente o seu olhar em busca da essência de cada ser vivente ou não. É preciso flunar pela cidade, mas não como um observador desatento e desinteressado. É importante perceber os sons, os odores, as cores, a singularidade de cada espaço, os sentimentos secretos de cada passante em meio à multidão. Benjamin assim descreve a relação do *flâneur* com a rua:

A rua se torna moradia para o “*flâneur*” que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivaninha onde apoia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa o ambiente. (BENJAMIN, 1989, p. 35)

Ao errar pelas ruas da cidade, passando pelos jardins, estátuas, prédios, galerias, mercados e observando os mais diferentes tipos de pessoas, o *flâneur* percebe o mundo de uma maneira particular. Com sua sensibilidade, ele experiencia o mundo a partir de seu universo interior - suas memórias, sua vocação, seu universo místico, suas paixões e seus conflitos – a partir do qual novas descobertas acontecem e novas realidades vão sendo construídas. Sua relação, entretanto, não é a de um observador privilegiado e distante, já que, ao perceber a cidade, ele se identifica e se mescla com ela. Sem a intenção de revelar seus caminhos, o *flâneur* nos oferece múltiplas possibilidades de construir e seguir o nosso próprio itinerário por meio da intuição, já que a única estrada a seguir é aquela construída por meio de nossas próprias vivências e desejos íntimos.

Massagli (2008, p. 57) atribui ao *flâneur* o papel de leitor da cidade e de seus habitantes, por meio de cujas faces ele procura compreender os sentidos da vida urbana. Sua *flanêurie* faz com que a cidade se transforme em “um espaço a ser lido, um objeto de investigação, uma floresta de signos a serem decodificados – em suma, um texto”. Esse processo de semiótica da cidade de certo modo dialoga com as célebres palavras de Paulo Freire (1989) sobre a importância do ato de ler. Para esse educador, o modo de apropriação da linguagem, ou seja, da “palavramundo”, encontra ressonâncias na leitura do universo particular do leitor, podendo-se concluir daí que a “leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (p. 13).

### 3. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa pretendeu discutir sobre o exercício do olhar como uma forma de desenvolvimento e potencialização da sensibilidade estética, a partir de um projeto de

engenharia didática com foco na leitura e produção de textos. Sua realização derivou das reflexões de uma equipe de professores integrantes da área de Linguagens e Códigos de uma instituição federal a respeito da organização e implementação de um projeto de leitura e produção do gênero textual crônica a ser desenvolvido com alunos do primeiro ano do Ensino Integrado, em conformidade com as orientações da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, de 2016. Para tal, partiu-se dos seguintes questionamentos: O que é o exercício do olhar? Como tal atividade pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita, bem como para uma formação humana e cidadã?

A hipótese aventada foi a de que o desenvolvimento de um projeto de Engenharia Didática com foco na leitura e produção de textos e que considere a sensibilização para e pelo olhar potencializa a vivência de experiências estéticas e humanizadoras. Objetivou-se analisar as interferências do exercício do olhar em ensaios fotográficos e crônicas produzidas por alunos do primeiro ano do Ensino Integrado, bem como a relevância dessa ação no processo de constituição da subjetividade do aluno leitor-autor. Esta é uma pesquisa qualitativa, cujo *corpus* consistiu de um projeto de engenharia didática idealizado pelos professores, bem como dos textos orais e escritos produzidos pelos alunos durante a implementação do mesmo. Para este artigo especificamente, o *corpus* analisado consta de vinte e cinco ensaios fotográficos realizados por equipes de alunos em um trabalho proposto pelo professor durante a oficina de fotografia, que antecedeu as atividades de produção dos textos.

Os resultados apontam para maior dialogicidade entre professor, alunos e objetos de ensino; motivação no cumprimento das tarefas propostas; e a sensibilização para o e pelo olhar como uma forma de percepção, significação da palavra e constituição do sujeito. Tal pesquisa se justifica, pois oportuniza maior reflexão e compreensão de como a prática de leitura e escrita pode alcançar resultados mais satisfatórios, se for desenvolvida por meio de um projeto de Engenharia Didática, que explore o exercício do olhar como forma de humanização.

#### **4. Apresentação dos dados**

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um evento que, neste ano de 2016, encontra-se em sua quinta edição e vem oferecendo importantes contribuições para a melhoria do ensino da leitura e escrita de alunos de escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. O tema selecionado pelos organizadores foi “O lugar onde vivo”, oportunidade ímpar para que os alunos desenvolvessem a sua cidadania por meio do estabelecimento de vínculos com a comunidade e do conhecimento da realidade local.

Diante do desafio de apresentar uma proposta de ensino que oportunizasse aos alunos do primeiro ano do Ensino Integrado o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do gênero textual crônica, a equipe de professores citada engajou-se na idealização e no desenvolvimento de um projeto de Engenharia Didática a partir da proposta apresentada pela Olimpíada. Considerou-se, para esse fim, a importância do exercício do olhar como forma de sensibilização, experiência estética, constituição da subjetividade e formação da cidadania. O cumprimento das tarefas requeria dos alunos envolvimento e participação ativa.

Os dados apresentados fundamentaram-se nas quatro etapas previstas para um projeto de Engenharia Didática, conforme Dolz (2016, p. 243-244). A primeira fase, relativa à análise prévia do trabalho de concepção, está voltada para o conhecimento dos objetos de ensino a partir de um quadro teórico adotado pelo pesquisador e dos conhecimentos didáticos relacionados ao objeto de estudo. A segunda fase diz respeito à concepção de um protótipo de dispositivo didático, constituído de uma produção inicial com uma série de oficinas e atividades que permitam avaliar as capacidades dos alunos, bem como de uma produção final que possa mensurar os efeitos do ensino. Tais ações alcançam maior eficiência por meio do desenvolvimento de sequências didáticas. A terceira fase, a da experimentação, constitui-se da

aplicação das sequências didáticas elaboradas na fase anterior a um grupo de alunos, com vistas a verificar as hipóteses levantadas na análise preliminar. A última fase, a da análise dos resultados, permite confrontar as conclusões elaboradas na análise prévia com as constatações evidenciadas na aplicação da sequência didática.

Para a construção do projeto, foram organizados vinte e oito encontros presenciais, realizados em classe e extraclasse, perfazendo um total de sessenta e uma horas trabalhadas. Não foram computadas nessas horas as atividades extraclasse de correção de textos e de avaliação a cargo do professor. A implementação do projeto ocorreu a partir de quatro sequências didáticas inter-relacionadas, que contaram com a participação de 128 alunos do primeiro ano do Ensino Integrado, divididos em quatro turmas. As atividades de idealização e execução do projeto foram assim desenvolvidas:

Fase	Nº de Encontros	Carga Horária	Procedimentos
1ª Fase: Análises preliminares	5	10h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição da proposta de trabalho, tomando-se como base os referenciais da Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro 5ª edição – 2016.</li> <li>• Levantamento de material bibliográfico que suportasse a pesquisa empreendida: a sensibilização para e pelo olhar; e o gênero textual crônica.</li> <li>• Leitura e análise das informações e do material didático disponibilizados no site da Olimpíada de Língua Portuguesa, relacionado ao gênero textual crônica e às sugestões de sequências didáticas propostas.</li> <li>• Levantamento de materiais didáticos diversificados (diferentes textos multimodais, filmes, músicas, etc.), a serem utilizados na construção dos objetos de ensino.</li> </ul>
2ª Fase: Construção de protótipos de dispositivos didáticos	5	15h	<p>Planejamento e implementação das seguintes sequências didáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficina “Fotografia fácil”. Atividade em equipe.</li> <li>• O gênero textual crônica: funcionamento sociodiscursivo e fruição literária. Atividades individuais.</li> <li>• Leitura e análise da coletânea de textos intitulada “Crônicas da Cidade Amada”. Seminário e atividade em equipe.</li> <li>• Escrita colaborativa: “O lugar onde vivo”. Produção individual de texto. Reescrita a partir de comentários críticos feitos pelos integrantes da equipe e correções do professor.</li> </ul>
3ª Fase: Experimentação	12	24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em uma oficina de fotografia, cujo produto final fosse a apresentação de uma imagem sobre algum aspecto da cidade em que vive, bem como reflexão sobre a mesma, que representasse o olhar do aluno considerando-se a sua condição de leitor e de cidadão.</li> <li>• Realização de leitura e análise de crônicas, com vistas à compreensão do seu funcionamento sociodiscursivo.</li> <li>• Apreciações literárias a partir de crônicas de diferentes autores com vistas à fruição e reelaboração da realidade.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de uma crônica que evidenciasse um olhar sobre a cidade, conforme a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa, utilizando, para tal, um ambiente de escrita colaborativa.</li> </ul>
4ª Fase: Análise dos resultados	6	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação processual a partir dos seguintes instrumentos: exercícios e produções individuais; debates; reuniões de equipe; apresentação de trabalhos; leitura e análise dos textos produzidos pelos colegas no ambiente virtual de escrita colaborativa.</li> </ul>

Tabela 1: Idealização e construção de um projeto de Engenharia Didática

A primeira fase consistiu de dois movimentos de pesquisa distintos, mas que se integravam em uma única proposta: um relacionado ao levantamento dos pressupostos teóricos subjacentes à leitura literária e ao gênero textual crônica, e outro relativo à seleção de materiais didáticos, que servissem como referenciais do protótipo de dispositivo didático a ser desenvolvido. Essa tarefa favoreceu o desenvolvimento de um referencial cognitivo norteador da pesquisa em seus aspectos tanto epistemológicos quanto metodológicos.

Os dispositivos didáticos foram produzidos em conformidade com a estrutura de uma sequência didática proposta por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 98), a saber: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final. As atividades foram desenvolvidas sob um viés interdisciplinar, de modo a oportunizar aos alunos o exercício da linguagem de forma interativa e em situação real de uso. As atividades foram planejadas e estruturadas observando-se uma continuidade de desafios propostos a partir de ações diversas e diferenciadas, que permitissem aos alunos o desenvolvimento do senso de participação, de socialização e de fruição.

Na terceira fase, passou-se à implementação das sequências didáticas, cuja realização dependeu de: explicitação dos objetivos e das condições de realização do projeto; mediação pedagógica e observância à Zona de Desenvolvimento Proximal dos aprendentes; apresentação de estratégias que garantissem a eficácia e a viabilidade das atividades pedagógicas; conscientização dos alunos quanto à necessidade de realização das atividades; e atuação conjunta entre os pares, autonomia na tomada de decisões, experimentação, reorganização das atividades e (re)adequação a um resultado satisfatório.

A avaliação apoiou-se em um conjunto de informações coletadas na experimentação, por meio de registros orais e das produções escritas. Optou-se por um modelo de avaliação qualitativa e quantitativa, que garantisse a mediação e as intervenções pedagógicas no transcorrer das atividades. Assim, em cada encontro, professores e alunos revisaram as ações previstas no projeto, observando-se as etapas cumpridas com sucesso e aquelas que necessitavam de adequações ou de maior empenho no cumprimento das tarefas. Para a produção das crônicas, utilizou-se o *Google Drive*, um ambiente de escrita colaborativa. Tal ferramenta oportunizou que os alunos, divididos em pequenos grupos, não só lessem os textos uns dos outros, como também apresentassem suas considerações a respeito das produções dos colegas. Essa ação enriqueceu muito o trabalho de revisão textual e a apresentação de uma segunda versão mais bem elaborada, visto que passou pelo crivo não só do professor como também dos próprios colegas da equipe. A avaliação também foi fundamental para que se procedesse a escolha da crônica enviada à coordenação da Olimpíada da Língua Portuguesa.

## 5. Discussão dos dados

Essa discussão tem como ponto de partida a hipótese levantada nesta pesquisa, segundo a qual o desenvolvimento de um projeto de Engenharia Didática com foco na leitura e produção de textos e que considere a sensibilização para e pelo olhar potencializa a vivência de experiências estéticas e humanizadoras. Dada a extensão do projeto, focamos nossa lente na

primeira atividade realizada em equipe na fase de experientiação, na qual os alunos retrataram algum aspecto da cidade de Timóteo e discorreram sobre os aspectos visuais concernentes às suas subjetividades. Ao todo, foram realizados vinte e cinco ensaios fotográficos, que subsidiaram a análise feita.

Tendo a cidade de Timóteo como um espaço a ser contemplado e pesquisado, o olhar dos alunos incidiu sobre diferentes objetos de discurso, sistematizados no seguinte gráfico:

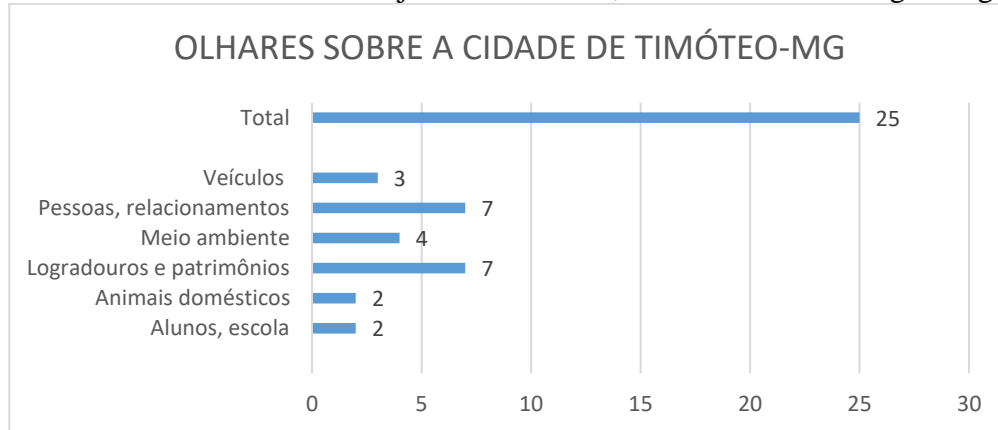


Gráfico 1: Olhares sobre Timóteo

Os ensaios fotográficos possibilitaram aos alunos estabelecer um enquadramento da realidade, uma cena registrada em um momento singular pelas lentes de seu *smartphone* ou da câmera fotográfica. Importante ressaltar que a realidade retratada não é senão uma perspectiva do fotógrafo, uma visão pessoal e única transformada em linguagem. E é por meio de suas experimentações que os alunos vão construindo as imagens que um olhar atento e subjetivo lhes permite desenhar.

Com um olhar detido, contemplativo, que proporciona uma experiência perceptiva, os alunos flanaram pela cidade de Timóteo, com o objetivo de captar objetos e/ou cenas comuns do cotidiano, que de tão corriqueiros e banalizados, passam despercebidos aos olhos do indivíduo comum. E os registros efetuados vinham impregnados de intensa fruição estética, manifestadas nas reflexões proporcionadas por aquela vivência.

O olhar dos alunos cronistas voltou-se para o espaço urbano e desvendou os aspectos das ruas, parques e jardins, bem como das construções. Refletindo sobre questões de mobilidade urbana, eles denunciaram os buracos das ruas de Timóteo; a iluminação precária, que deixa entrever os perigos de assalto; as pichações das praças, prédios públicos e construções particulares, que apontam para o vandalismo e descaso com patrimônio público e particular. Para além das denúncias, um olhar poético sobre os bairros mais populares, como as favelas, permite revelar certa beleza e esplendor, que o preconceito, o medo ou o descaso não nos permitem contemplar. As diferentes faces da urbe tornam-se, assim, objeto de reflexão, conforme indicia o seguinte depoimento retirado do *corpus* em análise:

Essa foto ela foi tirada na janela da varanda da minha casa. Por que a pessoa que mora na casa mais alta do morro em torno da escadaria o lugar onde as pessoas na verdade evitam frequentar por julgarem que eu moro na favela por dizer que o lugar onde eu moro é um lugar de difícil acesso. E eu fiz eu realmente quis mesmo tirar foto de lá de cima pra mostrar que às vezes você deixar de conhecer um lugar diferente da sua cidade, você abre mão de ter uma beleza de ter uma experiência que tira da sua zona de conforto que às vezes pode surpreender você. (*CORPUS OLHAR: AS DIFERENTES FACES DA CIDADE*, 2016)

Uma visão panorâmica da cidade convida para um passeio turístico pelo coreto, rodoviária, museu, ginásio esportivo e centro comercial. Um olhar um pouco mais detido e contemplativo revelará a beleza dos jardins de concreto, com sua multiplicidade de cores, como forma de dizer que a cidade também tem vida, com a sua beleza e os seus encantos:

O nosso tema foi Jardins de Concreto e a gente quis mostrar as cores, a vida, tudo que a gente vê o tempo todo e a gente fala que não tem, sabe. Porque é muito normal você virar e falar “Ah eu gosto de ir pro sítio porque no sítio é colorido, é vida, eu fico longe desse concreto, dessa dessa urbanização toda. Só que a gente também tem vida aqui. A gente também tem vida na cidade, a gente também tem jardins na cidade. Jardins de concreto. (*CORPUS OLHAR: JARDINS DE CONCRETO*)

O cronista, desse modo, apropria-se do espaço urbano e constrói com ele uma relação de intimidade. É preciso olhar para a selva de pedra, como se esta fosse um ser vivo, latente. Deve-se buscar nela as cores e a poesia existentes, ainda que imperceptíveis aos olhares apressados e desinteressados.

A cidade também é feita de movimento. E um olhar crítico se evidencia no ensaio fotográfico sobre as “Relíquias do asfalto”, no qual são expostos carros que antes pertenciam à última geração e que hoje se encontram abandonados, às margens das rodovias por falta de recursos de seus proprietários. O descaso e o abandono descaracterizam a cidade e as vias urbanas. Já em “Trens da vida”, o olhar se detém sensivelmente para a ferrovia que passa em Timóteo, fazendo a conexão entre os estados de Minas Gerais e Espírito Santo. A narrativa resgata a história da ferrovia, utilizada para a carga de materiais, principalmente o minério de ferro, e para o transporte de passageiros, que facilita o acesso dos mineiros ao litoral capixaba. A história da ferrovia mescla-se com a história da cidade e com a vida de seus habitantes em particular, cujas memórias, sentimentos e aspirações inspiram os alunos cronistas: “Lá vai o trem carregado de muitas saudades. Trem que corre pelos trilhos cortando todas as cidades. Vai conduzindo muitos sonhos sem maldade. Tanta fé, tanta esperança, tanta busca pela felicidade. Em cada estação uma alegria...” (*CORPUS OLHAR: TRENS DA VIDA*, 2016).

Os alunos cronistas também fazem uma incursão sobre as questões ambientais, apresentadas principalmente a partir de uma abordagem ecossistêmica. As narrativas deixam entrever uma investigação ao mesmo tempo científica e profundamente humana a respeito do meio ambiente, conforme evidencia o seguinte enunciado: “Nosso trabalho a gente vai mostrar sob diferentes pontos de vista alguns lugares, classificando eles como forte experiência humana, influência fraca, influência forte da natureza” (*CORPUS OLHAR: NATUREZA HUMANA*, 2016). Um olhar precisamente técnico irá documentar áreas atingidas pelas intervenções humanas e denunciar a depredação da natureza, por meio do corte de árvores, das queimadas e da poluição ambiental. Mas as lentes também se voltam para mãos empenhadas na preservação de parques e jardins, como uma iniciativa de melhoria da qualidade estética, funcional e ambiental da região. Onde os impactos da ação humana não são ostensivos, observa-se uma natureza quase intacta, elucidada pelas imagens da Serra dos Cocais, parte integrante da província geológica da Serra do Espinhaço.

O ambiente escolar também passará pelo crivo das lentes dos alunos cronistas, que vão especificar a experiência cotidiana dos estudantes. Esta começa mesmo antes de sua matrícula na instituição e pode representar uma oportunidade ou frustração:

A história que eu conto falará de você, de mim e de qualquer outro aluno que um dia almejou e conseguiu uma vaga nessa instituição. Ainda que só pra agradar aos pais. A inscrição pra prova, as horas gastas pra estudo, a realização do teste, a espera interminável pela liberação do gabarito, a conquista da... a



conquista da vaga, a realização da matrícula, a compra dos uniformes e o primeiro dia de aula. Conseguimos. (...) Um sonho, uma conquista, uma vitória. Um mundo de oportunidades. Ou decepção. (*CORPUS OLHAR: UM SONHO, OUTRA REALIDADE*, 2016)

A interação ganha destaque na visão dos alunos cronistas, por contribuir sobremaneira para a transformação sociocognitiva dos educandos. Sua importância será destacada, por favorecer a união dos alunos, o diálogo com os professores, a afetividade, a aprendizagem de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais:

Quando acabamos de entrar no Cefet, a gente sempre tem aquela percepção de que tudo é novo, tudo é organizado, todas as coisas são focadas... alunos bem centrados, professores é... professores sérios, atividades difíceis, organização das salas. Você vai ver a interação dos professores e dos alunos mas de uma maneira mais séria, de uma maneira mais difícil. Mas com o tempo essas visões vão mudando. (...) As pessoas do Cefet podem se comunicar podem estar num meio inseridas juntas. Aí você vê que virou uma grande família (...) O Cefet em si muda o nosso pensamento, muda o nosso jeito de pensar e de viver, mas precisamos continuar a sonhar. (*CORPUS OLHAR: PRIMEIRA IMPRESSÃO*, 2016)

Essa reflexão sobre a importância da interação encontra eco na tese de Merleau Ponty (1945), para quem o homem só se constitui como sujeito pela alteridade com o outro. Por meio das relações interpessoais, o ser humano preenche os seus vazios no mundo. Algumas narrativas deixam entrever um olhar amigo e afetuoso, que vislumbra no outro uma oportunidade de aproximação e de identificação. Em outras, projeta-se o olhar para traços ou características pessoais como forma de reconhecimento e valorização das diferenças individuais. Uma analogia entre a espécie humana e a vegetal faz-nos compreender nosso caráter ontológico. Novos olhares voltam as lentes para o relacionamento afetivo entre pares pertencentes a classes sociais diferentes e também para o conturbado e dinâmico dia a dia das pessoas. A relação afetuosa entre as pessoas e seus animais de estimação também torna-se objeto de reflexão, como a história do gato Ptolomeu, que vaga pela cidade de Timóteo até o pico do Ana Moura, onde pede a Deus a cura para a sua dona.

Há momentos em que o olhar se volta para o universo interior dos jovens, que, em suma, representa um olhar para si mesmos: eles sentem, apaixonam-se, planejam o futuro, soltam a imaginação, adoram viajar, querem lutar por causas sociais e políticas, buscam adequar seus sentimentos a algum propósito. Em suas narrativas, constroem sentidos, experienciam diferentes e múltiplas sensações, enfim modelam a sua subjetividade e se identificam com a própria juventude:

A gente tá sempre atribuindo significados às coisas mais insignificantes assim. Por exemplo ... coloca aqui... essa imagem aí, você tá beleza viajando aí com seu pai pela cidade aí... você tá naquele carro, chovendo, aquele climinha top, aquela música... isso já, né, já coloca aquele se me dá... nossa a vida é boa... a vida é realmente boa, a vida é uma uma estética, olha a estética da vida, gente, que coisa linda. (*CORPUS OLHAR: O QUE OS JOVENS DA CIDADE ESTÃO FAZENDO AGORA?*, 2016)

O locutor acima nos convida a flunar pela cidade, buscando decifrar os sentidos da vida urbana. Sua experiência é essencialmente sinestésica, estética, fruto de um olhar aparentemente ingênuo e apaixonado. Ao flunar pela cidade, procura captar recortes da realidade que o circunda. Tais recortes, entretanto, não são meras cópias de fatos reais, mas fruto de uma

recriação. Em outro ensaio fotográfico, os alunos cronistas propõem uma reflexão metalinguística sobre a construção da imagem, explicando como eles se propuseram a transformar o circunstancial, conferindo-lhe um toque de subjetividade e lirismo:

A gente procurou explorar pelas fotos é... uma questão de profundidade e beleza. Que muitas vezes a gente passa pelos lugares e simplesmente passa. Elas passam pelos nossos olhos e... a gente não busca outras coisas nessas imagens. E... a gente buscou pôr efeito nessas fotos, cortar elas, focar num elemento apenas para (...) dar um destaque ou até um certo drama. (*CORPUS OLHAR: PONTOS DE VISTA*, 2016)

Esse movimento de registro e recriação da realidade evidencia o olhar subjetivo e poético do observador e impulsiona a criação literária. É esse o mistério da criação, que assinalará o nascimento de uma crônica:

Neste trabalho eu ... meu grupo e eu organizamos as fotos de tal forma que possa ser contada uma história através da apresentação. O nosso objetivo é fazer com que vocês entendam a simplicidade dos acontecimentos, mas a gravidade que isso tem ... e o peso que isso tem no sentimento daqueles que estão envolvidos. (*CORPUS OLHAR: REENCONTRO*, 2016)

A crônica é fruto, portanto, da experientiação do olhar, de uma compreensão particular do mundo. O cronista projeta luz sobre as sutilezas escondidas por detrás das aparências. Sua percepção capta os dados e informações exteriores, recorta-os de acordo com as suas intenções e imprime neles uma realidade renovada, impregnada de sensibilidade. A apresentação a seguir, exibida com alguns recortes, ilustra o processo de constituição de uma crônica, desde a sensibilização do olhar, passando por uma fragmentação da realidade e se estruturando enquanto texto:

É... essa é a apresentação Viva la Vida. (...) são duas histórias duas trajetórias ... uma é mais suposição e uma é real até o que sabemos ... que a primeira história é de... é... eu acho que se eu perguntar pra todo mundo aqui que que você quer ser quando crescer, a dedução da pergunta que cada um tem na mente é uma profissão. Todo mundo tem isso eu acho pelo menos ... uma profissão quando for adulto crescer... Mas por que que tem que ser assim, digamos, por que que quando eu crescer eu tenho que trabalhar e... e mostrar pra todo mundo que eu sei fazer e estudar pra eu saber fazer alguma coisa e não simplesmente ficar quieto no meu canto fazer o que eu gosto. E... a primeira trajetória que ocês viram é exatamente uma trajetória dessas de estudo... estudo... mais estudo... e enfim trabalhar que é a vida que é imposta sobre nós da maneira que nós conhecemos até pelo... pelo Capitalismo né. E eu não acho isso ruim obviamente até pelo ambiente que a gente tá. Se eu falar contra isso eu acho que fica ruim pra mim porque ... isso pra muitos hoje isso é visto como uma vida de sucesso... você estudar, conseguir uma boa vaga na faculdade, um bom emprego lutar por isso é uma vida de sucesso uma vida que você conseguiu alcançou tudo que ocê tem. Mas a gente tem também a história do Francisco (...) essas fotos aí são em frente à Itapuã na avenida ... e ele estava lá e a gente bateu um papo com ele conversou com ele e ele dizia que ele contou essa história dele que ele tava na faculdade estudou e chegou à faculdade e resolveu simplesmente sair sabe ele se questionava essas coisas do sistema da sociedade por que que tem que ser assim por que que eu tenho que estudar por que que todo mundo faz a mesma coisa e ninguém tenta fazer algo diferente. Ah não mas cada um faz o que gosta e esse curso e esse curso

mas por que tem que ser outro curso e uma profissão e não simplesmente um estilo de vida e... é isso que a gente simplesmente isso simplesmente que a gente quer mostrar nessa apresentação e... a gente deu esse nome Viva la Vida simplesmente porque ... a gente não tá falando que nenhuma das duas maneiras e há muitas outras maneiras que alguém pode escolher viver sua vida é errado ou certo porque a vida é sua e simplesmente essa coisa de cultura de sociedade coisas que te influenciam e que são impostas nunca vai ser mais que uma escolha sua entendeu? (...) Ele só quis ser diferente de todo mundo e viver a vida do jeito dele. É claro que a gente também não pode achar que na idade que a gente está num lava nem a própria roupa a gente vai sair fazendo o que quer por aí. Mas a partir do momento que a gente tem responsabilidade pra fazer nossas escolhas ocê tem que fazer o que te faz feliz e viver a vida do jeito que cê quiser. É isso aí. Vila la vida. (*CORPUS OLHAR: VIVA LA VIDA*, 2016)

A apresentação acima, embora não tenha sido concebida pelo grupo de alunos como uma crônica, já traz em si os elementos essenciais desse gênero: subjetividade, brevidade e simplicidade. A cena que irá despertar o olhar dos alunos cronistas é a de um rapaz que se encontra em um semáforo, tentando ganhar algum dinheiro fazendo malabarismo com alguns bastões. Uma situação factual, tão corriqueira e banal em nossas cidades servirá como ponto de partida para a constituição do ensaio fotográfico. Essa imagem será mesclada pelos alunos com outras cenas ou narrativas coletadas durante a flanagem pelas ruas e ainda com outras que já constituem o repertório de suas existências. Com esse material sedimentado em suas estruturas cognitivas, os observadores recriam a realidade, imprimindo nela um toque de subjetividade e poesia. A proposta consiste em discutir a ruptura dos valores na nossa sociedade a partir de cenas e narrativas comuns do cotidiano e provocar uma reflexão sobre padrões pré-estabelecidos que restringem as escolhas das pessoas. O texto surge, desse modo, como um processo simples, natural e espontâneo, por meio do qual se constrói um retrato de situações vivenciadas no tempo e no espaço, as quais inspiram e dão sentido à existência humana.

## **6. Considerações finais**

O presente artigo pretendeu discutir sobre o exercício do olhar, como uma experiência que potencializa a vivência de experiências estéticas e humanizadoras. Buscamos discorrer sobre a importância do olhar nas atividades de leitura e produção de textos, em especial o gênero textual crônica. Nos pressupostos teóricos, primeiramente refletimos sobre a percepção visual e sua relevância para a cognição humana. Em seguida, buscamos estabelecer a relação entre o gênero textual crônica e a ação de olhar.

A abordagem prática consistiu da apresentação de um projeto de Engenharia Didática desenvolvido e implementado em quatro turmas de alunos do Ensino Integrado, por uma equipe de professores da área de Linguagens e Códigos, atuantes em uma escola da rede federal de ensino. Centramos nossas análises nos ensaios fotográficos desenvolvidos pelas equipes de alunos em uma oficina, resultantes de suas flanagens pela cidade de Timóteo. Os registros e depoimentos nos permitiram compreender como ocorre o nascimento de uma crônica, cujo processo criativo tem origem na sensibilização do olhar e no recorte da realidade.

Trabalhar com um projeto de Engenharia Didática tornou-se relevante tanto para alunos quanto para professores. Os alunos puderam experienciar práticas de leitura e escrita que lhes permitiram, mediante a sensibilização para e pelo olhar, agir sobre o texto, construindo sentidos e vivenciando experiências estéticas e humanizadoras. As atividades propostas e realizadas oportunizaram a todos os atores nelas envolvidos refletir sobre a própria prática com vistas à melhoria dos resultados e tornar a aprendizagem cada vez mais autônoma e significativa.

“- Pai, me ensina a olhar!”. O pedido de Diego ao seu pai apresentado no início deste artigo ainda se encontra latente em nós à espera de uma resposta. A pergunta da criança se justifica, dado que a percepção real de um objeto se esvai quando nos encontramos diante de um conjunto complexo de estímulos e informações. Atribui-se a Leonardo da Vinci a afirmação de que os olhos são as janelas da alma. Daí a importância de nos conectarmos com a nossa essência. É preciso ver o mundo com olhar de cronista, olhar detido, contemplativo, sensível. O cronista imprime em cada objeto não uma realidade objetiva, mas a sua própria verdade, construída a partir da relação estética que estabelece com ele, o que o torna esplêndido e singular.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Trad. José Carlos Martins Barbosa, Hermes Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX** [tradução de Verrah Chamma; organização Tadeu Capistrano]. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. IL. ArteFíssil.
- DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, nº 32.1, 2016, p. 237-260. Disponível em [goo.gl/pyFdB8](http://goo.gl/pyFdB8). Acesso em 30 jun. 2016.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNHEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCNHEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GOETHE, Johann Wolfgang Von (1813) **Doutrina das cores**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- MARI, Hugo; SILVEIRA, José Carlos Cavalheiro. Sobre a cognição visual. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 3-26. 1º sem. 2010.
- MASSAGLI, Sérgio Roberto. Homem da multidão e o flâneur no conto “O homem da multidão” de Edgar Allan Poe. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**, v. 12, Jun. 2008. Disponível em [goo.gl/2VVvVk](http://goo.gl/2VVvVk). Acesso em 2 ago. 2016.
- MERLEAU PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1945.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 2005.
- SABINO, Fernando. **As melhores crônicas de Fernando Sabino**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1986.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a visão e as cores: um tratado**. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Nova Alexandria, 2003

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NO PIBID

Eleone Ferraz de Assis<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo apresenta como as vivências e experiências com os gêneros textuais no PIBID - Programa de Iniciação à Docência - de Língua Portuguesa do Câmpus Goiás da Universidade Estadual de Goiás podem tornar o processo de formação inicial mais significativo. A pesquisa objetiva investigar as possíveis contribuições da teoria dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; Nascimento, 2014; ROJO, 2005) ao processo de constituir o conhecimento necessário para se tornar um professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio comprometido com a qualidade da educação. Para tanto, fundamentar-se-á a discussão na concepção de linguagem como meio de interação (BAKHTIN, 2003-2009), na teoria de gêneros textuais (DIONISIO, MACHADO e BEZERRA, 2010; MARCUSCHI, 2008; SOUSA, 2012; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), na formação docente (RODRIGUES, HILSDORF e BERTOLI, 2015) e nos apontamentos sobre ensino de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003; BRASIL, 1998-2000). O estudo demonstra que a abordagem teórica e prática com os gêneros textuais no PIBID da UEG - Câmpus Goiás - se revelou como um instrumento necessário tanto para o acadêmico-bolsista trabalhar o desenvolvimento das competências textual, gramatical e interacional nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola pública da Cidade de Goiás, quanto para o exercício de escolhas metodológicas que elege o texto como objeto de ensino. Tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), os resultados desta pesquisa revelam que a participação no PIBID de Língua Portuguesa garante ao acadêmico-bolsista o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para torna-se um professor de língua portuguesa que atenda as demandas sociais do século XXI.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID, Ensino de Língua Portuguesa, Gêneros textuais.

### 1. PALAVRAS INICIAIS

Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua  
própria produção ou a sua própria  
construção.

Paulo Freire

Este trabalho apresenta alguns resultados do subprojeto “Ensino de Língua Portuguesa mediado pelos gêneros textuais” (2014-2017), coordenado pelo Prof. Dr. Eleone Ferraz de Assis, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID-CAPES/UEG. O referido subprojeto tem como objetivo aprimorar a formação

---

<sup>1</sup> É professor da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina, onde também coordena o subprojeto PIBID Letras e o Curso de Especialização **Língua Portuguesa: Texto, Discurso e Ensino**. É pós-doutor em Estudos Linguísticos – UFG (2016), doutor em Língua Portuguesa – UERJ (2014) e membro do Grupo de Pesquisa Diretório CNPQ Semiótica, Leitura e Produção de Textos (UERJ).

inicial dos estudantes de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina – por meio de experiências didático-pedagógicas com gêneros textuais.

A necessidade de redimensionar a formação inicial de professores de Língua Portuguesa no Brasil tem sido pauta de pesquisas e discussões frequentemente realizadas no ambiente acadêmico. Os cursos de licenciatura, em especial de Letras, têm demonstrado insuficiência e fragilidade, dado que não propiciam uma formação adequada aos futuros docentes. Isso se percebe na ausência de habilidades dos professores para tratar as peculiaridades inerentes ao ato de ensinar.

Nesse sentido, a qualidade da formação inicial oferecida aos docentes tem se refletido, em maior ou menor grau, na eficiência/ineficiência do ensino. Aponta-se essa premissa porque as dificuldades da educação básica pública em oferecer um ensino de qualidade têm se acentuado com o passar dos anos.

Diante dessa constatação, a Capes criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que a partir da integração entre educação superior e educação básica visa melhorar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. O programa defende que a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação possibilita-lhes oportunidades de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de caráter inovador e interdisciplinar, preparando-os para os desafios da docência.

Inserido a esse programa, o subprojeto de Letras da UEG – Câmpus Cora Coralina – intenta incentivar e elevar a qualidade da formação inicial de professores de Língua Portuguesa a partir de um trabalho intensivo com os gêneros textuais. Para sua concretização, o acadêmico-bolsista participa de encontros semanais com o coordenador de área, supervisor e demais alunos-bolsistas para estudo, planejamento, elaboração de atividades, confecção de materiais, orientação e avaliação. Além disso, os bolsistas e a professora regente planejam, semanalmente, as aulas que serão ministradas na escola-campo.

Como este estudo objetiva relatar as vivências e experiências do futuro professor de Língua Portuguesa no PIBID, a discussão aqui apresentada perpassará pelas possíveis contribuições da teoria dos gêneros textuais (ROJO, 2005; MARCUSCHI, 2008; NASCIMENTO, 2014) ao processo de constituição do conhecimento necessário para se tornar um professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio comprometido com a qualidade da educação. Em

outras palavras, este artigo intenta discutir como o trabalho perpassado pelos gêneros textuais no PIBID da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina – pode tornar o processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa mais significativo.

## **2. APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O sábio se caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimento, produtor de um saber, de uma reflexão. E como tal fala sobre este saber a discípulos [...]. Este não é visto como alguém a ser instruído [...], mas como alguém a ser considerado e conquistado para os pontos de vista defendidos pelo “sábio em sua escola”. (GERALDI, 1991).

Sabe-se que, desde 1838, quando a disciplina de Língua Portuguesa foi introduzida oficialmente nos currículos da Educação básica no Brasil, o texto já era concebido como unidade de ensino no Curso Secundário (RAZZINI, 2000). Os professores de Português no Colégio Pedro II ainda no século XIX já utilizavam a leitura literária e a recitação como práticas pedagógicas. Embora secundários em face da gramática, os textos cânones da literatura eram utilizados nos exercícios das aulas de Retórica e Poética como modelo para o bem falar e o bem escrever.

Na década de 1970, com a virada pragmática ou comunicativa, o texto ganha o *status* de principal unidade de ensino nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil. Geraldi ([1984] 2008) destaca que o texto, em detrimento da gramática, passa a ser o foco principal do professor de Língua Portuguesa. Em tese, o texto, a partir de tal data, não poderia servir de pretexto para ensinar análises morfosintáticas, mas deveria ser tomado como objeto de leitura e produção textual. Observa-se, no entanto, que na segunda década do século XXI a prática docente ainda persiste em trabalhar as atividades meramente metalinguísticas como foco das aulas de Língua Portuguesa (cf. FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014).

Talvez a persistência da abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa justifique os problemas de insuficiência em leitura e escrita dos alunos

na educação básica<sup>2</sup> no Brasil, quase dois séculos depois de se instituir o texto como objeto de ensino. Na tentativa de compreender os motivos contributivos para a persistência dessa prática que não está consubstanciada nos documentos oficiais de referência curricular nacional, percebe-se que a formação inicial deficitária é um dos fatores que impossibilitam o trabalho efetivo com o texto em sala de aula, com vistas ao desenvolvimento das competências textual, gramatical e interacional dos alunos da educação básica.

A par dessa dificuldade, nota-se que a formação inicial do professor de Língua Portuguesa não pode se furtar à discussão sobre as opções teórico-metodológicas como elementos que se combinam e se realimentam no cumprimento de objetivos básicos para o ensino da língua portuguesa. Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Português devem desenvolver a competência do licenciando em articular saberes docentes às práticas educativas (SANTOS, 2010).

Diante disso, cabe ao professor de Língua Portuguesa, no seu fazer pedagógico, garantir que a presença dos gêneros textuais faça parte do processo de ensino e aprendizagem possibilitando ao professor e aos alunos colocarem em prática o que Bakhtin (2009, 2011) aponta como o princípio dialógico da linguagem. No bojo dessa questão, a formação inicial do professor deve possibilitar ao licenciando o reconhecimento da leitura e da escrita como práticas sociais contextualizadas e sócio-historicamente determinadas.

Isso porque, com o advento dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais -, as práticas educativas passaram a ter outra configuração.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19).

---

<sup>2</sup> Cf. os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da Prova Brasil e do Programme for International Student Assessment (Pisa).



Essa orientação, por um lado, trouxe às mãos dos professores um leque de possibilidades, com destaque para a importância de o docente de Língua Portuguesa transformar o texto em objeto de ensino. Por outro, impulsionou o desenvolvimento de pesquisas sobre ensino de Língua Portuguesa mediado pelos gêneros textuais.

Ainda que no século XIX já se utilizasse o texto como objeto de ensino e a publicação dos PCNs em 1998 possibilitasse a efervescência de pesquisas sobre a questão de gêneros textuais e ensino, na segunda década do século XXI percebe-se que essa abordagem ainda não se efetivou dentro da escola. Por isso, fica o desafio para a formação inicial de professores em promover ao licenciando a apropriação dessa teoria e apontar caminhos para que o trabalho com os gêneros se efetive de fato na sala de aula.

Acerca dessa assertiva, Guimarães (2007, p. 203) destaca que a formação de professores deve atentar para as “questões metodológicas [que] são postas a partir dessa perspectiva, sobretudo, no que tange à diversidade, complexidade e singularidade das práticas de linguagem no universo do trabalho”. Tal empreitada, no entanto, aponta que a ação do professor em práticas de linguagem deve fornecer elementos para uma nova reflexão sobre o ensino e os fins a que se propõe.

Os cursos de licenciatura em Letras, no entanto, devem preparar os licenciandos para a atuação em um contexto de enunciação e interação verbal. É isso que garantirá a conscientização do futuro professor para uma prática que conceba a ação pedagógica assentada nas relações interativas dentro e fora da sala de aula e, conseqüentemente, pleiteará mudanças diante dos impasses provenientes de um sistema educacional incapaz de efetivar seu papel fundamental na arte de educar. Nesse aspecto, o PIBID tem contribuído muito para a formação inicial dos docentes da educação básica.

### **3. O PIBID**

Ainda que não se possa falar em um novo modelo formativo, os dados sugerem que, ao promover a aproximação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o PIBID tem um potencial

transformador que pode beneficiar ambas as instituições, criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação.

Ambrosetti (2013)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ampara-se nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>3</sup> e nos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.<sup>4</sup> Trata-se de programa que, no entanto, objetiva valorizar a docência e potencializar a formação inicial de professores para a educação básica.

Com base nesse apontamento, o PIBID se sustenta em três vertentes: formação inicial do professor com qualidade; integração entre ensino superior e educação básica; e produção do conhecimento. Consoante a esses objetivos, ele oferece bolsas a acadêmicos de licenciatura para que realizem atividades pedagógicas em escolas públicas da educação básica, com vistas a garantir a aproximação entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática. Essas características do programa interferem diretamente na formação docente e na elevação da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para propiciar a qualidade nas ações do programa há o envolvimento de diferentes pessoas, conforme a figura abaixo apresenta.



Figura 1. Pibid: organização.

Fonte: BRASIL (2011, p. 4).

<sup>3</sup> Cf. Decreto n. 6.094, publicado no *Diário Oficial da União* em 24 de abril de 2007.

<sup>4</sup> Cf. Decreto 6.755, publicado no *Diário Oficial da União* em 29 de janeiro de 2009.

É importante destacar que o programa é coordenado por um professor de curso de licenciatura de uma IES, que é o interlocutor da Capes e se denomina coordenador institucional. Para assegurar a qualidade das ações na escola básica, os bolsistas são orientados pelo coordenador de área, pelos docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos nas áreas de conhecimento que participam do programa, e acompanhados pelos supervisores, professores das escolas públicas onde se dá a prática docente, designados para acompanharem os bolsistas de iniciação à docência. Assim, “o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (BRASIL, 2011, p. 4).

Irmanado a essa proposta, o subprojeto de Letras da UEG – Câmpus Cora Coralina – objetiva potencializar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio mediante um trabalho mediado pelos gêneros textuais. Nessa perspectiva, esse subprojeto intenta desvelar os gêneros textuais como um instrumento necessário nas ações, experiências metodológicas e práticas inovadoras que ressignifiquem o ensino de Língua portuguesa, de modo a levar os bolsistas a refletirem criticamente sobre a sua prática na sala de aula e a optarem definitivamente pela carreira docente, neste caso, na área de Língua Portuguesa. Além disso, o subprojeto, ao eleger o texto como objeto de ensino, estabelece relação direta com as orientações curriculares nacionais, tornando-as indispensáveis tanto para o trabalho visando ao desenvolvimento das competências textual, gramatical e interacional nas aulas de Língua Portuguesa quanto para o exercício de escolhas metodológicas que elegem o texto como objeto de ensino.

Em síntese, o PIBID de Letras da UEG – Câmpus Cora Coralina – procura estabelecer um diálogo constante com a escola pública, mediante troca de conhecimentos e experiências a partir das novas ideias, propostas inovadoras de atividades e teorias recentes apropriadas pelos licenciandos e da experiência e pela prática da sala de aula da professora supervisora. Ou seja, esse subprojeto, atento às necessidades e aos interesses reais dos alunos da escola pública, busca novos conhecimentos, para tentar superar alguns dos limites à sua prática docente na educação básica.

#### **4. O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SUBPROJETO PIBID DE LETRAS**

A prática profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores, ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação.

Canário (2001)

A presença do PIBID em Letras na UEG – Câmpus Cora Coralina – representa um grande avanço na relação entre essa universidade e as escolas da cidade de Goiás, via de regra estabelecida apenas pela realização do estágio supervisionado. O subprojeto, ora em andamento, busca romper com o distanciamento entre a teoria universitária e a prática docente na escola a partir de um trabalho intensivo com os gêneros textuais. Essa proposta de trabalho voltada para o texto vai ao encontro – e tem como referência – dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pois levam em conta contextos reais de uso da língua portuguesa.

Refletindo sobre os caminhos para conduzir a proposta desse subprojeto, o coordenador de área criou um grupo de estudo sobre gêneros textuais e ensino. Nas reuniões desse grupo, os envolvidos procuravam estabelecer o diálogo entre as teorias (PCNS, 1998; BRONCKART, 2009, 2008; MARCHUSCHI, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 etc.), o currículo de referência da SEDUCE (GOIÁS, 2014) e as observações feitas pelos bolsistas em uma escola pública de Goiás.

O percurso de reflexões teóricas e de observações de aulas na escola-campo pelos bolsistas confirmou a importância de adotar no subprojeto do PIBID, conforme preconizam as diretrizes curriculares nacionais (PCNs, 1998), a concepção de linguagem como meio de interação. Isso impôs, no exame da linguagem, uma atenção especial às condições pelas quais os sujeitos interagem a fim de produzir seus discursos que são materializados em textos.

Com base nesses apontamentos, por um lado, percebe-se que as ações formativas de os futuros professores de Língua Portuguesa na cidade de Goiás tornaram-se extremamente significativas ao perpassar pela abordagem dos gêneros textuais, privilegiando métodos e técnicas de ensino que contemplem a formação de

leitores e produtores de textos competentes. Por outro lado, evidencia-se que a adoção das sequências didáticas como caminho metodológico possibilitou aos bolsistas compreenderem o porquê e como planejar aulas de Língua Portuguesa. Eles perceberam que as sequências didáticas se apresentaram como um caminho produtivo para o professor poder organizar as atividades pedagógicas com vistas a trabalhar os diferentes gêneros textuais previstos no Currículo Referência para a Rede Estadual de Educação de Goiás.

Embora esse documento impossibilitasse os bolsistas de fazer escolhas juntamente com a professora-supervisora do conteúdo a ser trabalhado com os alunos, nota-se que os gêneros lá previstos buscavam respeitar as capacidades dos alunos da segunda fase do ensino fundamental.

Essa afirmação baseia-se na definição da SEDUCE de que a escola deve trabalhar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com histórias em quadrinhos, resumo, receita culinária, poema, carta, *e-mails*, contos populares e literários, músicas, notícia, carta do leitor, charge, cartum, crônica, reportagem, anúncio publicitário, resenha, novela, editorial, propaganda, artigo de opinião, peça teatral e literatura de cordel.

Após identificar os gêneros textuais que deveriam ser trabalhados, os bolsistas, sob a orientação do coordenador de área e da professora supervisora, iniciaram o processo de elaboração do modelo didático a ser seguido na escola-campo. Essa etapa, no entanto, caracterizou-se pelo estudo da estrutura composicional, estilo e temática de cada gênero e como se poderia fazer a transposição didática de textos de diferentes domínios discursivos, seguindo os apontamentos de Bronckart (2003, 2006), Marcuschi (2008) e os PCNs (1998).

Após definição do modelo didático, os envolvidos no subprojeto definiram o que os alunos precisavam aprender sobre a ação da linguagem nos gêneros previstos no Currículo de referência. Além disso, eles analisaram as capacidades de linguagem que os alunos desenvolveram ao estudar cada gênero.

O mapeamento das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos em sala de aula tornou-se possível mediante os procedimentos de avaliação formativa (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010). A adoção dessa concepção de avaliação possibilitou o planejamento de sequências didáticas para trabalhar as dificuldades e potencialidades dos alunos da escola-campo (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2009). Trata-se de processo que interferiu diretamente na formação

inicial dos bolsistas, ao possibilitar reflexões sobre os três pólos do trabalho escolar: o professor, o aluno e os objetos de ensino.

O empenho dos bolsistas em levar para as salas de aula diferentes gêneros textuais tem motivado os alunos e muito colaborado para o trabalho docente. Isso foi confirmado pelos bolsistas quando destacaram que o PIBID de Letras desvela-se como um espaço de crescimento intelectual e profissional, visto que suas ações têm possibilitado o desenvolvimento de competências necessárias ao futuro professor de Língua Portuguesa, relacionadas à leitura e à escrita nas escolas. Além disso, a avaliação das ações aponta que os bolsistas-licenciandos têm mostrado mais segurança no contato com os alunos da escola básica, maior senso de organização, maior desenvoltura em relação ao novo e inesperado que surge na sala de aula, e, sobretudo, a compreensão de que o professor é apenas um mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, a presença do PIBID no curso de Letras da UEG – Câmpus Cora Coralina – é mais uma oportunidade importante de inserção do licenciando na prática docente. Possibilita, por um lado, a superação dos lugares-comuns que cercam o exercício da docência na educação básica e, por outro, o compromisso e o desejo de tornar-se um professor de Língua Portuguesa da educação básica. Especificamente na área de Língua Portuguesa, o contato com os gêneros tem se mostrado um campo significativo de descobertas e reflexões para os acadêmicos-bolsistas. Assim, as atividades desenvolvidas pelo Programa parecem, de fato, contribuir, ainda que no microcosmo da escola e das turmas em que os bolsistas atuam, para a superação de um imaginário que cristalizou as aulas de português como momentos de repetição e memorização de modelos de análise construídos com base em enunciados irrealis e fragmentários.

Em síntese, a maior contribuição que o trabalho com os gêneros no PIBID trouxe à formação inicial dos licenciandos da UEG – Câmpus Cora Coralina – foi à possibilidade de estabelecimento do diálogo entre os saberes acadêmicos e o exercício do magistério em língua portuguesa, pautado pela concepção de linguagem como meio de interação. Não se trata de uma adequação rasa dos conteúdos universitários ao universo escolar, mas da reflexão de como esses podem contribuir para a construção de uma autonomia intelectual e pedagógica, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática. Nessa direção, além de esse subprojeto do PIBID ter motivado os bolsistas a optarem pelo exercício da profissão, a experiência

com prática docente mediada pelos gêneros textuais descortinou aos futuros professores uma importante possibilidade de trabalho com a leitura e escrita.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao tratar do trabalho com os gêneros textuais no PIBID de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goiás –, apresentam-se ao espaço de formação docente novas reflexões que postulam a disseminação de pressupostos teórico-metodológicos articulados ao processo de constituir o conhecimento necessário para se tornar um professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio comprometido com a qualidade da educação.

Os bolsistas do PIBID, ao serem postos frente ao processo de ensino e aprendizagem para (re)pensá-lo, juntamente com a escola, trabalham na prática o que lhes é transmitido nos bancos das universidades e compreendem a prática pedagógica do professor no contato direto com a realidade escolar. Isso se vê ao fato de o PIBID possibilitar intercâmbios, ações conjuntas, análises e confronto entre teoria e prática.

Assim, o contato semanalmente dos bolsistas com a sala de aula estimulou a reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e pedagógicos. Sobretudo a participação do licenciando no PIBID garantiu a implementação de ações que possibilitam, ao futuro professor, defrontar-se com os problemas específicos dos processos de ensinar e aprender Língua Portuguesa com a dinâmica própria do espaço escolar.

O PIBID, ao propiciar o contato semanalmente com a realidade escolar, possibilita ao bolsista uma visão aprofundada da condição de educador. As experiências vivenciadas no Programa garantem a apropriação das várias faces do saber docente, provenientes das fontes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes como condições para a sua prática.

Como o PIBID oferece uma vivência mais prolongada com a realidade escolar e o espaço de reflexão sobre a profissão docente, ele proporciona uma melhoria da

formação inicial pela produção de novas abordagens e diferentes materiais didáticos para o ensino e para a valorização profissional. Possibilita, assim, uma construção coletiva, de unidade teoria-prática e de criação de estratégias que possibilitam ir além da pura e simples transmissão de conteúdos.

Tendo em vista o objetivo desse subprojeto em utilizar os gêneros textuais com elementos mediadores no processo de formação inicial, destacam-se alguns resultados já alcançados no PIBID Letras da UEG – Câmpus Cora Coralina:

- ✓ A adoção da sequência didática como caminho metodológico – contribuiu muito para a formação dos bolsistas, futuros professores de Língua Portuguesa, tornando-os capazes de lidar, de forma crítica, com a diversidade textual oral e escrita. Além disso, essa decisão promoveu a iniciação à docência dos bolsistas, contribuindo de modo significativo para sua formação inicial.
- ✓ A interação entre docentes e discentes das licenciaturas e os professores e alunos da Educação Básica – proporcionou maior aproximação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica.
- ✓ O trabalho pedagógico centrado nos gêneros – contribuiu significativamente para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura e da produção de textos.
- ✓ A transformação do texto em objeto de ensino – estimulou a inovação no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir de metodologias que superem a concepção tradicional de ensino e aprendizagem.
- ✓ Os dados levantados pelos bolsistas durante as observações, que possibilitaram a identificação das maiores dificuldades encontradas pelos professores de Língua Portuguesa e por seus alunos da Escola Básica em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), conclui-se que as vivências e experiências com gêneros textuais no PIBID de Língua Portuguesa garantem ao acadêmico-bolsista o desenvolvimento



das competências e habilidades necessárias para tornarem-se um professor de língua portuguesa que atenda às demandas sociais do século XXI.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12861:forma-acaosuperior-para-a-docencia-na-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12861:forma-acaosuperior-para-a-docencia-na-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados). Acesso em: 13 jan. 2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. *Relatório de Gestão 2009-2011*. Brasília: Capes, DEB, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2009.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso e ensino de português. *Gragoatá*, Niterói, v. 36, p. 80-104, 2014.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, [1984] 2008.

GOIÁS. *Currículo de Referência para Rede Estadual de Educação*. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação, 2014.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: Unicamp, v. 49, n. 1, p. 241-257, 2010.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Raquel; COUTINHO, Antónia (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, Hílana Alves dos. *Os gêneros textuais na formação do professor de Língua Portuguesa em Instituições de Ensino Superior*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: mercado de letras, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

## **“ENTENDEU OU QUER QUE EU DESENHE?”: O GÊNERO INFOGRÁFICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Tâmara Lyz Milhomem de Oliveira/Especialização em Linguística/ UFMG/IFPI\***

**RESUMO:** Em meio a crescente produção e consumo de textos imagéticos apresentamos este estudo cujo objetivo é propor e discutir uma atividade didática que gênero infográfico. Nesse sentido, realizamos pesquisas bibliográficas em torno dos Gêneros Discursivos. Em seguida caracterizamos o gênero infográfico e analisamos uma possibilidade de trabalho com o mesmo no contexto de ensino de língua materna. A discussão teórica delineou a atividade sugerida, que explora o gênero infográfico e busca desenvolver as capacidades de percepção das articulações discursivas dos gêneros, análise de informações, concatenação de conteúdos de diferentes materialidades de forma a imprimir coerência ao todo que isso constituirá.

Palavras Chave: Gênero discursivo, infográfico, multimodalidade.

**ABSTRACT:** In the face of the growing production and consumption of pictorial texts, we present this study, whose aim is proposing and discussing a pedagogic activity that is the infographic genre. Thus, we carried out bibliographical researches on Discourse Genres. After that, we conceptualize the infographic genre and we analyze a work possibility with it in the context of L1 teaching. The theoretical research supported the suggested activity that explores the infographic genre and it searches for developing the capabilities of discourse articulation perception of genres, information analysis, content relations of different materialities in order to give coherence to what all of it will be constituted.

Key- words: Discourse Genre; Infographics; Multimodality

### **1. Introdução**

O título do nosso trabalho remete a utilização da imagem para representar significados que por vezes a linguagem verbal não alcança. As imagens, as cores, o layout são recursos cada vez mais presentes nos textos que nos cercam. Parte da razão pela qual isso ocorre está na tecnologia, nas diferentes ferramentas que temos disponíveis hoje para elaboração de nossos textos.

Temos muitos recursos a mão e muitos novos formatos de comunicar, o que incide em uma maior exposição a textos compostos por múltiplas materialidades, múltiplos modos. O infográfico é um exemplo de gênero cujos recursos não se restringem ao texto verbal, neste gênero o aspecto visual perpassa toda sua composição. A natureza imagética ultrapassa a exposição de figuras e transparece nos layouts, que guiam toda sua estrutura.

Esse é o gênero envolvido na atividade que propomos neste artigo. Acreditamos que sua articulação e características nos auxiliarão a imprimir em nossa atividade uma abordagem multimodal da língua, pautada pelo entendimento sócio discursivo do gênero e por uma concepção de língua interacionista.

---

\*boxtextual@gmail.com

Seguindo esses direcionamentos, organizamos uma atividade, direcionada para o ensino básico - mais especificamente para o ensino médio - na qual envolvemos leitura, produção e reprodução de infográficos. A atividade propõe um trabalho situado de leitura e produção textual, pelo qual tentamos imprimir significado ao ensino de língua, incidindo na apropriação dos alunos do conhecimento trabalho neste contexto.

## 2. Concepção de gênero

A proposta de atividade apresentada nesse trabalho apoia-se na concepção de gênero formulada por Bakhtin ([1979], 1997) e seguida por muitas pesquisas acerca do gênero. Sua definição sócio-discursiva conversa com uma concepção de língua dialógica, abarcando os sujeitos e o contexto inerentes às práticas comunicativas como preponderantes para a construção do discurso.

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. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN [1979], 1997, p. 279).

Neste excerto, o autor apresenta uma definição global de gênero, na qual apresenta seus elementos constitutivos - conteúdo temático, estilo e estrutura composicional - bem como a camada que os envolve quando pelo texto se realizam ações, a esfera comunicativa. Temos nessa descrição uma verticalização dos âmbitos pelos quais circulam a realização dos gêneros do discurso, na qual o ponto macro concentra-se nas esferas comunicativas e afunila-se até alcançar as características linguísticas estruturais do texto, como procuramos representar na figura seguinte.

## Constituição dos gêneros discursivos

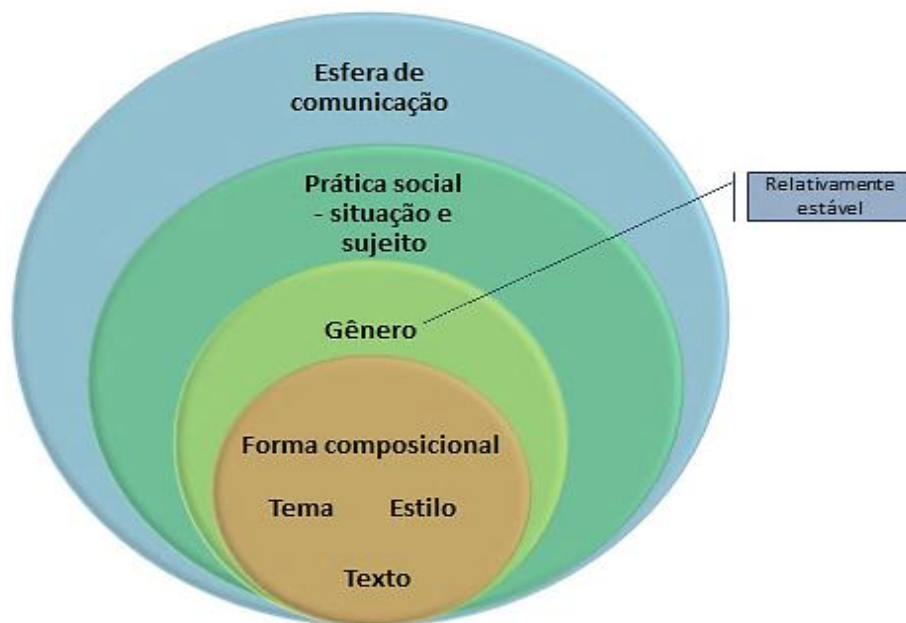


Figura 01:

Fonte: elaborada pela autora.

Por essa lógica do tratamento dos gêneros, lidamos inicialmente com as esferas comunicativas - situações de prática discursiva de onde emergem os gêneros. Segundo Rojo (cf.2015, p. 68), a finalidade, o funcionamento e as especificidades dessas esferas, em seu tempo e lugar históricos, determinam as características do gênero discursivo no que este tem tanto de estável como de flexível. Esse lugar de acontecimento do discurso molda-o como um todo, desde sua intencionalidade até sua materialidade.

Tal materialidade realiza-se por meio de uma estrutura composicional, conteúdo temático e um estilo, como traçado pelas palavras de Bakhtin ([1979], 1997). Olhando para cada um desses integrantes do gênero, tentamos expor breves explicações para localização dos seus respectivos papéis dentro do todo que é o gênero discursivo.

A estrutura composicional pode ser entendida (de uma forma concreta), como o desenho do texto, a forma/ fôrma na qual ele é produzido e reconhecido como um gênero específico. Rojo (2015, p. 87) expõe a relação entre a estrutura composicional e o gênero tomando como exemplo um soneto, tradicionalmente configurado em dois quartetos e dois tercetos.

A mesma autora também traz observações relativas ao tema e ao estilo, sendo o primeiro descrito como “o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá.” Para a autora (2015, p. 87) um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema.

Já o estilo estaria relacionado às escolhas materiais do locutor para compor seu texto. Na voz de Rojo (2015, p. 92), essas escolhas estão no âmbito do linguístico, porque a autora se refere a textos verbais. No entanto, quando se trata de textos multimodais, devemos considerar também outros elementos, como as imagens, por exemplo. O gênero abordado neste artigo é uma amostra dessa possibilidade, portanto é necessário pensarmos nos constituintes do gênero de forma mais ampla.

A recorrência desse conjunto de aspectos que estruturam os textos (estrutura composicional, tema e estilo) possibilita o seu reconhecimento. Se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem

reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar com o texto (cf. BAZERMAN, 2006a, p.29). Sobre essa relativa estabilidade dos gêneros, Bakhtin ([1979], 1997, p. 301) afirma que nos utilizamos sempre dos gêneros do discurso e todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável.

Ao trabalhar o ensino de língua portuguesa pela abordagem dos gêneros discursivos, queremos levar o aluno a perceber os mecanismos pelo qual a comunicação funciona socialmente, habilitando-o com o conhecimento acerca da materialidade do texto multimodal, de sua arquitetura e dinâmica de funcionamento dentro das esferas de comunicação. Entendemos que direcionando-nos para este propósito, buscamos formar um sujeito ativo socialmente.

### 3. O gênero e o ensino de língua materna

Como já mencionado, os gêneros discursivos são instrumentos para o agir social, eles dão forma a nossas ações e intenções (cf. BAZERMANb, 2006 p.10). Neles, é possível ver a língua viva, funcionando para alcançar diferentes objetivos, logo, essa relação com as práticas sociais torna difícil pensar o ensino de língua dissociado dos gêneros, pois eles compreendem a concretização das potencialidades da linguagem.

Ao trazermos a abordagem do ensino de língua materna pautada pelos gêneros discursivos, trabalhamos o texto englobando aspectos que interferem em sua produção. Saímos do campo cotextual (restrito ao texto) para o campo contextual, evidenciando o funcionamento da língua, atribuindo ao ensino um olhar social na medida em que discutimos estratégias de comunicação e o exercício da mesma.

Essa demanda de um ensino de língua voltado para as práticas sociais realizadas pela linguagem é apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p. 22). O documento orienta que o ensino básico deve instrumentalizar o aluno para seu desempenho comunicativo. Segundo essas indicações, a escola deve munir o aluno para competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua.

Entendemos que essa formação direcionada ao desenvolvimento de habilidades para agir com textos pode capacitar o aluno no que diz respeito a suas possibilidades comunicativas. Bazerman (2006b) também discute a esse respeito e define o gênero como um meio de agência, da qual o aluno pode se apoderar através da escola.

Gênero, como um conceito rico nos estudos linguísticos, pode nos falar da mente, da sociedade, da linguagem e da cultura e até da organização e do funcionamento das leis e da economia, como também de muitos outros aspectos da vida letrada moderna. Mesmo assim, essas questões nos ajudam a compreender, principalmente, como as pessoas aprendem a ser participantes competentes nas sociedades letradas complexas e como as práticas educacionais podem ajudar a tornar tais pessoas competentes para serem agentes sociais efetivos (BAZERMAN, 2006b, p. 9).

Acreditamos que o ensino de língua materna voltado para as práticas discursivas, e por sua vez, para o funcionamento social da língua estruturado em gêneros é mais significativo e diríamos, até, mais útil do que a mera análise de partes do texto ou frases para estudo da morfologia, sintaxe e ortografia.

Não negamos a importância desses conhecimentos no contexto de ensino de língua, porém julgamos que a repetição de abordagens descontextualizadas e meramente

abstratas não auxilia o aluno a inferir a necessidade de apropriação dos domínios discursivos. Confirmando essa ideia, temos uma síntese de Lopes-Rossi (2012) que descreve alguns problemas do ensino de produção escrita na escola, comumente denominado de redação:

As condições de produção das redações do modo como a escola tradicionalmente as praticava foram consideradas inadequadas por:

- artificialidade das situações produção, pois a redação na escola não se configurava um texto autêntico, de efetiva circulação social;
- descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem; o aluno escrevia para cumprir uma tarefa, conseqüentemente, faltavam-lhe objetivos de escrita e um real leitor (exceto o professor);
- artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse dos alunos nesses temas;
- falta de etapas de planejamento, organização das ideias, revisão e refação do texto;
- atitude bastante comum do professor de comportar-se como corretor do texto do aluno apenas no nível microestrutural (gramatical) (LOPES-ROSSI, 2012, p.226).

Esse recorte expõe apenas um aspecto do trabalho com a língua, a produção escrita. Nele, podemos ver um ensino mediado por práticas artificializadas, nas quais o aluno não se vê engajado. Posto nessa condição, na qual não consegue enxergar um para quê do que lhe é ensinado, é compreensível que o aluno não tome o aprendizado da língua como parte de sua vida, do seu desenvolvimento intelectual e profissional.

Segundo Bazerman (cf. BAZERMAM, 2006b p. 10), o ensino de uma disciplina, nesse caso, o ensino de Língua Portuguesa, quando não relacionado a seus usos efetivos pode parecer simplesmente uma imposição dos sistemas de ordem impostos, onde a aprendizagem é entendida como algo obrigatório e sem significado - a não ser para o auxílio da formação com as credenciais respeitadas socialmente.

Esse ensino de língua, desvinculado da prática, vai de encontro ao que preconizam alguns dos documentos reguladores da educação básica brasileira. Podemos constatar essa dissonância nas linhas dos PCNs, citados anteriormente neste trabalho, cujo excerto deixa claro o posicionamento favorável ao ensino situado. Segundo as Orientações Curriculares para Ensino Médio (BRASIL, 2006), outro documento oficial, o ensino de Língua Portuguesa deve direcionar o olhar do aluno para...

[...] compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido (BRASIL, 2006, p. 32).

Constatamos nessa orientação um delineamento para o ensino de língua materna que caminha pelas esferas de estruturação do gênero desenhadas por Bakhtin ([1979], 1997), indo desde as esferas de comunicação até os processos de materialização do texto, de produção do sentido. É tomando essa relação entre a concepção de gênero discursivo já mencionada, os documentos orientadores da educação básica e as discussões de outros autores a respeito do ensino de língua que pensamos a atividade sugerida neste trabalho.

#### 4. O gênero infográfico

Esse gênero é considerado por Dionísio (2011, p. 148) como constituinte de outro texto, como uma parte complementar de outros gêneros. Essa dependência está marcada em um passado não muito distante, como demonstra Teixeira (2006), citando a Revista Superinteressante e o papel que o infográfico ocupou em suas publicações referentes aos anos de 1994 a 2000.

[...] este tipo de recurso sempre acompanhava as matérias principais, não como apêndice, mas como instrumento complementar ao texto, com estrutura autônoma, mas relacionada à matéria de referência, como recurso obrigatório. Neste período, mais de 80% das reportagens da revista traziam alguma infografia, não raro em páginas duplas e com bastante destaque (TEIXEIRA, 2006, p. 168).

Apesar de o infográfico ter exercido função de complemento para outros gêneros e ainda ser apresentado dessa forma por alguns veículos de comunicação, hoje podemos ver muitos exemplos de sua veiculação autônoma<sup>2</sup>. Ranieri (2008, p. 260) corrobora esse entendimento do infográfico como gênero independente, segundo o autor, em muitos casos, os infográficos já são uma ferramenta autônoma com mídias combinadas, e não seria exagerado dizer um gênero jornalístico independente.

Tomando como base a reprodução de um número relevante de infográficos autônomos e as discussões de Ranieri (2008), Teixeira (2006) e Paiva (2009), dentre outras, entendemos que o infográfico é um gênero independente, pois é visto por muitos editores e pesquisadores como um texto completo e tem ganhado bastante espaço em revistas de divulgação científica, de notícias e em muitos sites direcionados para os mais diversos fins.

Segundo Colle (2004, p. 12), os principais campos de aplicação do infográfico são: os manuais de instrução, os informes de empresas, **a infografia pedagógica**, a infografia científica, a infografia jornalística e a infografia publicitária<sup>3</sup>. Em nossa atividade, seguiremos por sua utilização pedagógica, pois nossa proposta tem como objetivo a leitura, produção e divulgação de um infográfico direcionado a uma comunidade de estudo. Sobre esse tipo de infografia, Colle (2004) comenta:

Pero ya en los diarios podemos observar, a veces, instructivos parecidos, que cumplen más bien una función pedagógica. *Obviamente se encuentran también en manuales destinados a la enseñanza de diversas materias, donde, por otra parte, también aparecen infográficos idénticos a los de las enciclopedias (los que cumplen generalmente las mismas funciones)* (COLLE, 2004, p.14).

Sua natureza composta por uma plasticidade imagética configura o gênero como uma ferramenta útil para visualização de dados, de notícias e um meio para organizar informações de forma objetiva, resumida e didática. Em razão disso, o gênero pode funcionar como instrumento para explicar processos complexos<sup>4</sup>, narrar fatos e encadear diversas informações relacionadas.

<sup>2</sup> <http://veja.abril.com.br/multimedia/infograficos/a-maratona-dos-votos>,  
<http://super.abril.com.br/blogs/superlistas/files/2013/01/info1.jpg>.

<sup>3</sup> • Los manuales de instrucciones • Los informes de empresas • La infografía pedagógica • La infografía científica • La infografía periodística • La infografía publicitaria.

<sup>4</sup> <http://arte.folha.uol.com.br/poder/operacao-lava-jato/#capitulo4>



Tais características denotam a potencialidade de inserção do gênero no contexto escolar, como um instrumento que auxilie o aluno a sistematizar os conhecimentos adquiridos em Língua Portuguesa ou em outras disciplinas. Segundo Cortes et al (2014, p. 04), esse gênero “pode ser usado na vertente educacional, como recurso facilitador no ensino-aprendizagem de assuntos complexos em sala de aula”, para os autores...

Os infográficos multimídia permitem mostrar uma grande quantidade de dados, explicar como sistemas funcionam ou explicitar ideias, através de notas visuais. Quando utilizado por professores como recurso auxiliar no ensino de temas específicos, o infográfico torna-se um importante aliado, pois possibilita que as informações sejam passadas de forma mais clara, concisa e dinâmica, principalmente quando o tema exige maior detalhamento (CORTES et al, 2014, p. 09).

Podemos ver essa relação entre infográfico e o ensino em muitos materiais disponibilizados na internet ou em revistas impressas. Abaixo temos um exemplo do gênero, abordando assuntos presentes no currículo do ensino formal. É um infográfico interativo, que convida o leitor a agir sobre sua superfície e a conhecer suas partes complementares, com hiperlinks que levam a vídeos, animações e a imagens complementares.

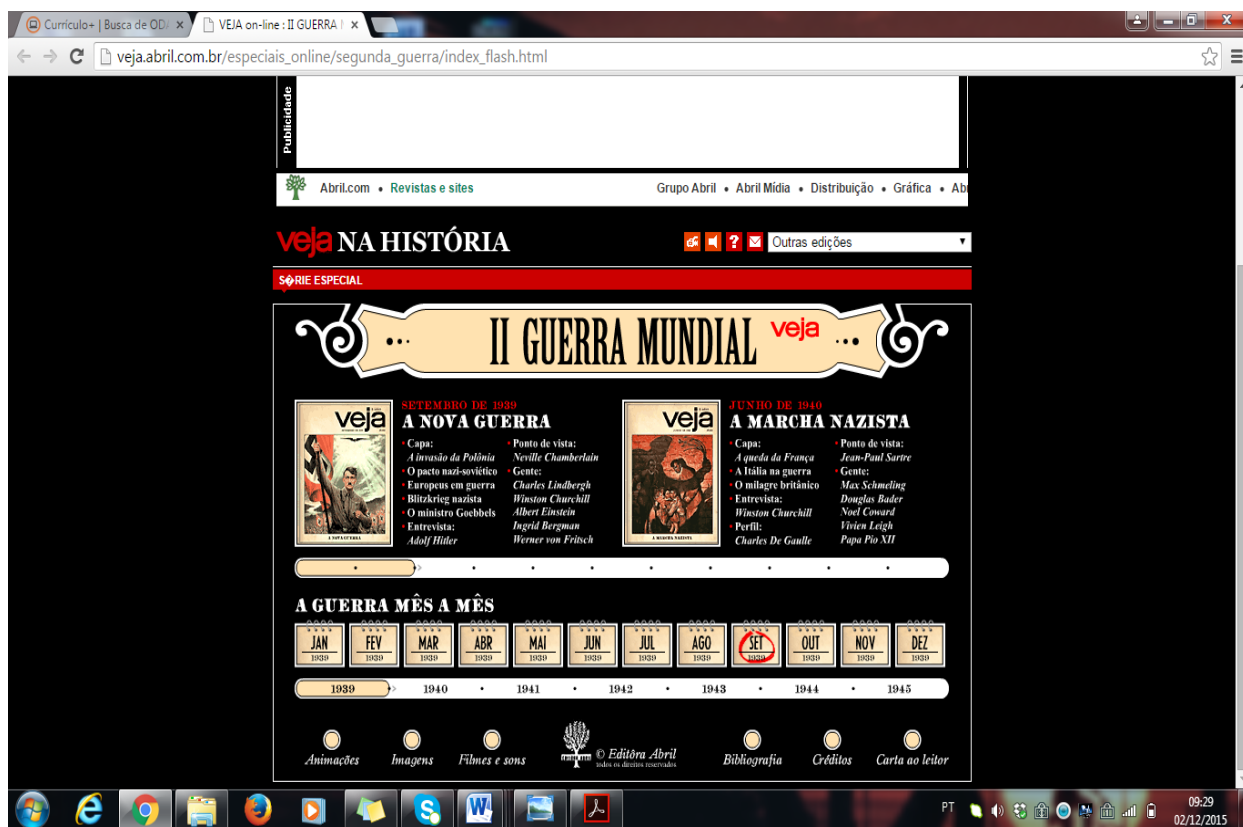


Figura: 02

Fonte: [http://veja.abril.com.br/especiais\\_online/segunda\\_guerra/index\\_flash.html](http://veja.abril.com.br/especiais_online/segunda_guerra/index_flash.html)

Percebemos que os materiais expostos são criados com muitos modos, logo, ao abordarmos a leitura e a produção desse gênero traremos a multimodalidade inerente a essas produções, para a sala de aula. Segundo Colle (2004, p. 8) esse gênero “se utiliza una combinación (mezcla) de códigos icónicos y verbales para entregar una

*información amplia y precisa, para la cual un discurso verbal resultaría más complejo y requeriría más espacio”.*

Essa composição múltipla é muito recorrente nos gêneros discursivos contemporâneos. Segundo Kalantzis e Cope (2005), a constituição dos textos por meio de vários signos, trazida em parte pelas novas mídias, exige do ensino um trabalho que envolva a leitura e a produção de textos multimodais. Assim como os autores, os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 68) também apontam para o uso das diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica como competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo ensino.

Além de trazer essa diversidade de modos para o cerne do ensino de LP, também trabalharemos habilidades de leitura e pesquisa, momento em que discutiremos com o aluno as estratégias de busca de informações e de julgamento das leituras realizadas. Essa experiência será seguida pela produção do gênero infográfico, entendemos por via deste texto é possível resumir e articular informações. Pois o gênero funciona como uma espécie de mapa mental, composto não só pelo esquema de palavras e suas conexões, mas também por imagens e ainda outros recursos semióticos.

Sua constituição possibilita a utilização desse instrumento como forma de avaliação. A partir de sua produção é possível perceber as informações que os alunos acreditam mais relevantes para determinado conteúdo, suas habilidades para articular tais informações e as expor por meio de imagens e palavras.

Diante de tantas ações e do envolvimento de vários modos para a construção do gênero, temos aqui uma atividade complexa, que perpassa diferentes ações e trabalha muitas estratégias comunicativas. Ao abordar o infográfico queremos verificar a capacidade do aluno de resumir, concatenar, avaliar informações, articular conteúdos de diferentes materialidades e imprimir coerência ao todo que isso constituirá.

## 5. Leitura, produção e reprodução do infográfico

A atividade sugerida neste trabalho será realizada em seis etapas, que compreendem a apresentação da situação de produção, o contato com o gênero a ser elaborado, o seu reconhecimento pelos alunos, sua composição e reprodução. Abaixo segue um quadro - organizado a partir de Lopes Rossi (2011, p. 72) - descrevendo os passos que pretendemos seguir e seus respectivos detalhamentos.

<b>ATIVIDADE PROPOSTA</b>	
<p><b>1 Apresentação da situação</b> Criar e divulgar um infográfico a partir de diferentes pesquisas sobre um determinado assunto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero abordado: infográfico</li> <li>• Público alvo: comunidade escolar</li> <li>• Reprodução: Redes sociais ou site da escola e ambiente físico de divulgação da instituição.</li> <li>• <i>Modus operandi</i>: A pesquisa e os textos serão desenvolvidos em duplas, as buscas por informação serão realizadas em meio digital e impresso.</li> <li>• Quantidade de aulas: 7 aulas em média.</li> </ul>
<p><b>2 Contato com o gênero a ser produzido</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição e leitura de vários exemplares de infográficos em seus suportes impressos e digitais (Revistas VEJA, Superinteressante, Mundo Estranho, sites diversos).</li> <li>• Discussões a cerca do gênero, momento em</li> </ul>

	<p>que serão levantadas perguntas para os alunos sobre as características discursivas e textuais do infográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde geralmente são vinculados?</li> <li>- Por que seus meios de publicação os utilizam?</li> <li>- Qual o conteúdo desses textos?</li> <li>- Quem os escreve?</li> <li>- Com qual intenção são produzidos?</li> <li>- Qual o público desses textos?</li> <li>- Qual a forma de organização do texto (distribuição de informações)?</li> <li>- Que elementos são usados na composição do texto (texto verbal, hiperlinks, cores, imagens...)?</li> <li>- O nível do vocabulário utilizado é complexo?</li> </ul> <p><b>- Quais as características em comum dos textos lidos?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição de atividade escrita para retomar a discussão.</li> <li>• Definição (com os alunos) do assunto a ser pesquisado e abordado no infográfico.</li> </ul>
<p><b>3 Orientações sobre a pesquisa e elaboração do texto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do material de orientação que será distribuído para os alunos, com textos iniciais e algumas sugestões de fontes de pesquisa.</li> <li>• Discussão sobre os critérios de busca de informação.</li> <li>• Definição do meio (ou dos meios) de divulgação da produção - redes sociais, blog, mural da escola ou outros espaços físicos da instituição.</li> <li>• Apresentação de critérios para a composição do gênero retomando discussão anterior sobre as características composicionais e discursivas do gênero.</li> <li>• Apresentação de vídeo de um infografista da superinteressante relatando como realiza seu trabalho<sup>5</sup>.</li> <li>• Ferramenta de elaboração do gênero - apresentação de alguns dispositivos e suas ferramentas (websites e programas do pacote Officer) pelos quais o gênero pode ser produzido.</li> </ul>
<p><b>4 Produção escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa para a busca de informações sobre o assunto tratado no infográfico.</li> <li>• Confeção de esboço da produção.</li> <li>• Escrita da primeira versão da produção.</li> <li>• Revisão da primeira versão do texto pelo professor e pelos alunos.</li> </ul>

<sup>5</sup> Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=5DBA-kCQ2m8>. Acesso 25 de nov. 2015, citado por Paiva (2009)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequações do texto às orientações da revisão.</li> <li>• Revisão pelo professor da segunda versão do texto.</li> <li>• Últimos ajustes do texto – se necessário.</li> </ul>
<b>5 Reprodução do infográfico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgação do infográfico nos espaços virtuais (site, blog da instituição, perfis da turma e da instituição em redes sociais) e físicos (mural, biblioteca) da escola.</li> </ul>
<b>6 Avaliação da atividade pelos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da diferença entre as versões do texto que foram produzidas</li> <li>• Discussão sobre o impacto do material em sua comunidade discursiva.</li> <li>• Avaliação coletiva da experiência</li> </ul>

Como exposto pelo quadro acima, a atividade que propomos inicia-se pela apresentação de seus delineamentos para os alunos. Nessa **primeira etapa** informaremos qual gênero será abordado e quais são as fases que constituem o trabalho prescrito pela atividade. Aqui o aluno toma ciência do público para o qual se destinará sua produção textual, quais os passos ele seguirá antes e depois da elaboração do infográfico.

Na **segunda etapa** da atividade o aluno terá contato com o gênero em foco, nesse sentido serão realizadas leituras do infográfico digital e impresso em seus respectivos suportes (revistas e páginas web que tenham infográficos) tal como preconiza Lopes-Rossi (2011). Segundo a autora o momento dedicado à leitura do gênero...

[...] deve levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero escolhido a partir de vários exemplos. É fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero, que pode ser um jornal, uma revista, uma embalagem, uma folha de papel. Ainda que o professor reproduza o texto para todos, deve procurar levar o original para a sala de aula. A percepção dos aspectos discursivos do gênero permite entender melhor também sua organização textual (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75).

Diante da leitura dos exemplos, discutiremos as características comuns entre os textos apresentados, indagaremos o aluno sobre a função comunicativa que o gênero exerce, o suporte e contexto no qual o gênero é veiculado. a relação entre o texto e o público para o qual ele se direciona e como o autor pode se valer do gênero infográfico para perpetuar seu discurso.

Quando se trabalha por uma visão de gênero discursivo, todas essas indagações precisam ser levantadas, os alunos devem ser chamados a visualizar na estrutura composicional do texto suas relações discursivas e as estratégias argumentativas pelas quais estes foram formados. Com o infográfico não é diferente, esse gênero formado pelo extremo recorte de informações deixa transparecer o posicionamento presente em seus exemplares.

São textos com conteúdos linguísticos demasiadamente delimitados, atrelados ao texto imagético. Esse último modo atribui valor de verdade ao infográfico, pois as imagens espelham objetos concretos [...] e assim constroem mais facilmente uma ideia de realidade. A máxima “uma imagem fala mais do que mil palavras” denuncia a

credibilidade que esses modos possuem frente aos signos linguísticos (cf. OLIVEIRA, p. 5, no prelo). Apesar de tidas como reprodução da verdade, segundo Ferraz (2014, p.08). “as imagens não reproduzem a realidade, a constroem”, portanto são mais um modo que está a serviço do autor para enunciar aquilo que ele deseja. . É por meio dessa elaboração entrecortada, híbrida e por vezes múltipla que os infográficos reverberam suas temáticas de forma mais visível.

Em continuidade a segunda etapa da atividade, vamos sugerir um assunto (para efeito de exemplo, trazemos em anexo o material de apoio com um assunto previamente selecionado) a ser abordado no infográfico e também verificar se há algo emergente em sua comunidade que necessite de pesquisa, de mais informação. Uma situação social que possa ser atendida pela exposição de informações, já que o infográfico é um gênero propício à exposição de dados.

Diante dessas possibilidades vamos decidir, com os alunos, qual assunto poderemos abordar no infográfico. Entendemos que ao dar voz para o aluno e abrir a sala de aula para uma produção mediada pelos discentes, nos encaminhamos para uma concepção social da escrita, em que o conteúdo abre espaço para práticas sociais, dentro das quais os textos são realmente significativos para os alunos, sua comunidade e suas vivências (cf. KEIMAN et al, 2013, p. 72).

Ao seguir pela **terceira etapa** da atividade, iniciaremos a discussão do material de apoio (exemplo em anexo), onde constarão orientações para a pesquisa que os alunos vão realizar no sentido de colher informações para a produção do infográfico. Nesta oportunidade levantaremos estratégias de pesquisa e de análise para as informações encontradas. Adiante, definiremos qual o melhor meio para a reprodução dos infográficos produzidos pelos alunos mediante análise dos locais físicos e digitais disponíveis.

Depois disso, faremos uma retomada coletiva sobre a estrutura dos gêneros relembando critérios discutidos em etapa anterior. Complementando esse estudo, será exibido um vídeo que relata o processo de produção de um infográfico publicado em revista de grande circulação. Após as atividades descritas, apresentaremos algumas ferramentas pelas quais o infográfico pode ser confeccionado.

Diante das informações e materiais coletados durante a pesquisa e posterior instrumentalização com os recursos de produção do gênero, a **quarta etapa** será voltada para a elaboração dos infográficos e iniciará com o planejamento do texto. Segundo Antunes (2003, p. 55), produzir um texto supõe várias etapas, sendo a primeira delas o planejamento do texto. A autora ainda atribui a pouca qualidade das produções textuais de “nossos alunos” à inexistência dessa etapa e de uma revisão textual mais global, relacionada ao funcionamento da comunicação.

Possivelmente, a qualidade, por vezes pouco desejável, dos textos escritos por nossos alunos se deva a falta de oportunidade para que eles planejem e revejam esses textos. A prática das “redações” escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar (ANTUNES, 2003, p. 59).

Após planejar o texto, os alunos farão sua primeira produção, em seguida esse texto será revisado pelo professor e analisado pelos demais alunos - o olhar dos alunos será uma amostragem da recepção dos leitores a qual o gênero se destina, a comunidade

escolar da qual os alunos fazem parte. Após a revisão e adequação, os infográficos passarão por uma última análise e logo depois serão publicados.

As **demais fases** da atividade se referem à **reprodução** do infográfico e a avaliação da atividade pelos alunos e pelo professor, esses dois momentos nem sempre são contemplados no ensino formal. Geralmente os textos produzidos no ambiente escolar são definidos como redações e direcionados para a leitura exclusiva do professor. Marcuschi (2008) confirma essa afirmação ao dizer o seguinte:

[...] sabemos que os textos são desenhados para interlocutores definidos e para situações nas quais supomos que os textos devem estar inseridos. Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem outro (o auditório) bem determinado e assim a dificuldade de operar com a linguagem é escrever tudo para o mesmo interlocutor que é o professor (MARCUSCHI, 2008, p.78).

A visualização de um público real auxilia o aluno a delinear seu texto, direcionando tema, estilo e estrutura para um leitor de fato, que faz parte de uma esfera de comunicação. Ao inserir a atividade em um contexto de prática discursiva, abrimos espaço para outros leitores e distanciamos-nos das situações de produção textual artificializadas e comumente abordadas no ensino de língua materna.

No intuito de direcionar o texto produzido pelo aluno a um público, sugerimos a reprodução do material elaborado em formato impresso e virtual. Mesmo diante de tanta tecnologia, acreditamos que mais leitores da comunidade escolar na qual os alunos estão inseridos (discentes, professores, técnicos administrativos e responsáveis pela limpeza e conservação do local) teriam chances de acesso ao infográfico em formato impresso. No entanto, a publicação do texto em endereços web, traz a possibilidade de o texto produzido alcançar leitores que estão além da esfera escolar.

Ao pensarmos nas questões mencionadas, suporte no qual o texto será veiculado, contexto de circulação e conseqüentemente o público para o qual se destina o texto, evidenciamos a relação entre esses domínios e a forma como os textos são construídos. O vocabulário, o estilo, os conteúdos ... enfim, toda a materialidade do texto é influenciada pelos domínios citados.

Acreditamos que ao expor essa relação o gênero e todas as esferas que interferem em sua constituição (explicitada na figura 01 deste estudo, pautada pela definição de Bakhtin ([1979], 1997) e relacioná-las ao processo de produção textual dos alunos, auxiliamos esses sujeitos a perceberem a multiplicidade de fatores envolvidos na produção textual. Questões que incidem nos textos que eles leem e também deveriam ser consideradas nos textos que produzem. Para nós, tal direcionamento formaria leitores e produtores de textos mais críticos, cientes das potencialidades da língua e do ensino da mesma.

Após a execução das fases elencadas até então, passaremos para a **última etapa** da atividade, momento no qual a proposta será avaliada. Analisaremos a atividade juntamente com os alunos, comparando as produções escritas realizadas em diferentes momentos, a repercussão dos infográficos divulgados na escola e as opiniões dos alunos sobre a atividade como um todo.

A proposta que apresentamos aqui não é um modelo engessado, a ela cabem aprimoramentos e adaptações. É possível ao longo da atividade, especialmente após a produção da primeira versão do texto, surgir o trabalho com questões sintáticas e ortográficas a partir das dificuldades e deficiências detectadas ao longo da revisão dos

textos. Um trabalho direcionado à necessidade da turma, localizado e, portanto, mais significativo - já que nesse momento os alunos tem a oportunidade de perceber suas necessidades de aprendizagem e não lidam exatamente com mais um assunto a ser abordado em função da ordem prescrita no livro didático ou no currículo.

## 6. Conclusões

Apresentamos neste estudo uma proposta de atividade fundamentada na teoria do gênero discursivo, tomando como base a definição de Bakhtin ([1979] 1997). Acreditamos que ao evidenciar a relação entre linguagem e práticas sociais, o ensino de língua portuguesa torna-se mais significativo, pois se aproxima da aplicação real da língua.

Por essa via temos um ensino mais concreto, útil, para o qual o intuito de estudar a língua está voltado para desenvolvimento de habilidades comunicativas. Sob esse direcionamento, o trabalho com a linguagem não resume-se ao estudo de seus mecanismos estruturais, mas estende-se a questões discursivas inerentes à linguagem, envolvendo uma gama de aspectos para a construção, reprodução e recepção do gênero.

Com esse objetivo em mente, tentamos elaborar uma proposta que contemplasse ao máximo a potencialidade do ensino de língua pelo viés da produção textual. Para isso, escolhemos o gênero infográfico em razão da natureza de sua composição, constituída por características multimodais e uma configuração discursiva diferenciada (resumida e entrecortada).

Imaginamos que a possibilidade de articular muitas informações e modos em um mesmo espaço, tida pelo gênero selecionado, proporciona sua utilização enquanto objeto de retomada de conteúdos pelo aluno e torna-o um material de avaliação qualitativa para o professor.

Cientes que o cuidado com a escolha do gênero não é suficiente para contemplar a perspectiva discursiva no ensino de língua materna, preocupamo-nos com as etapas constituintes da atividade apresentada, de forma a desenvolver momentos muitas vezes descartados na sala de aula. Como por exemplo: a leitura direcionada para discussões dos aspectos discursivos presentes no texto, a leitura do gênero em seu suporte, o planejamento do texto e a reprodução do texto para um leitor real.

Mesmo com tantos detalhamentos, temos ciência que a atividade apresentada pode ser melhorada e que vários entraves no currículo - como o tempo de execução, que incide na diminuição do espaço para o trabalho com os demais tópicos curriculares a serem desenvolvidos com os alunos - podem inviabilizar partes desta proposta. No entanto, acreditamos que a abordagem do ensino de língua, pautada pelos gêneros discursivos, pode formar um aluno mais crítico e competente quanto ao uso e a recepção da linguagem.

## Referências Bibliográficas

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

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Gênero, agência e escrita*. HOFFNAGEL, J. C. ; DIONÍSIO, A. P. (org.). HOFFNAGEL, J. C. (tradução e adaptação). São Paulo: Cortez, 2006b.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Trad. : M.E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes [1979], 1997. 2ª ed.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

\_\_\_\_\_. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

COLLE, R. *INFOGRAFIA: TIPOLOGIAS*. Revista Latina de Comunicación Social, 58. Disponível em [http://www.ull.es/publicaciones/latina/latina\\_art660.pdf](http://www.ull.es/publicaciones/latina/latina_art660.pdf) Acesso em: 15 nov. 2015

CORTES , T. P. ; MACIEL, R. S.; Nunes, M.F. ; SOUZA , C. H.  
*A INFOGRAFIA MULTIMÍDIA COMO RECURSO FACILITADOR NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA*. InterSciencePlace. Ed. 29 v. 1, Abril/Junho 2014. Disponível em:  
<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/viewFile/278/275>, Acesso: 25 nov. 2015.

DIONÍSIO. A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FERRAZ, D. M.. *VISUAL LITERACY: THE INTEPRETATION OF IMAGES IN ENGLISH CLASSES*. Revista Eventos Pedagógicos, v.5, n.1 (10. ed.), número especial, jan./maio, 2014.

KALANTZIS, M; COPE, B. *Multiliteracies in Education*. In: \_\_\_\_ (orgs.). *MULTILITERACIES Literacy learning and the design of social futures*. 5 ed. Taylor & Francis e-Library, 2005. Disponível em:  
<https://literaturaefilme.files.wordpress.com/2013/08/bill-cope-mary-kalantzis-new-london-group-multiliteracies-literacy-learning-and-the-design-of-social-futures-2000.pdf>

KLEIMAN, A. B. *et al.* Projetos de Letramento no ensino médio. In: *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. MENDONÇA, M.(org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática*. Signum: Estudos da Linguagem, n. 15, v.3 (especial), p. 223-245, dez. 2012. Disponível em:  
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13039> Acesso em: 20 out. 2015.



\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. . *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, T. L. M. *ENTRE O VISUAL E O DIGITAL: A LEITURA DA MULTIMODALIDADE*. (No prelo)

PAIVA, F. A. *HABILIDADES DE LEITURA E LETRAMENTOS: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais*. 2013. 299 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2013. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9BHNYR> Acesso em: 21 nov. 2015 .

RANIERI , P. R. *A infografia digital animada como recurso para transmissão da informação em sites de notícia*. PRISMA.COM, Universidade do Minho, v. 7, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/673-2449-1-PB.pdf> Acesso em: 10 nov. 2015

ROJO, R.; BARBOSA, J. . *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TEIXEIRA, T. . O uso do Infográfico na Revista Superinteressante: um breve panorama. IN. Sousa, Cidoval, Ferreira, Roberto e Bortoliero, Simone (org.). *Jornalismo Científico e Educação para as Ciências*. Taubaté: Cabral Editora, 2006.

## **Anexos**

# O trabalho escravo hoje

Turma

Professor

## 1. Leitura

Infelizmente a escravidão ainda é uma realidade mundial que não se restringe aos países em desenvolvimento. Multinacionais em todo o mundo ainda a praticam a fim de obterem o máximo lucro e rendimento produtivo, sem nenhum custo para suas balanças comerciais, mas ao custo de vidas para centenas de adultos e crianças, forçados a trabalharem em condições desumanas, para atenderem às necessidades consumistas do capitalismo

Muitas vezes, por falta de informação e por tantos outros motivos, somos cúmplices deste sistema que deveria ter desaparecido há muito tempo, mas que continua a persistir e a condenar suas vítimas dia após dia, sem uma folga.



Fonte: <http://www.greenme.com.br/viver/trabalho-e-escritorio/126-6-multinacionais-envolvidas-com-trabalho-escravo-e-exploracao-infantil>



**Fizemos uma pesquisa para refrescarmos a memória e nos lembrarmos das empresas que já foram investigadas pela prática do trabalho escravo.**

1. Coca-Cola
2. Philip Morris
3. Victoria's Secret
4. Kye

(A KYE é responsável pela produção de produtos para empresas e marcas como Microsoft, HP e XBox.)

5. Forever 21
6. Hershey's

A MODA, AGORA...



## Trabalho escravo e a indústria têxtil

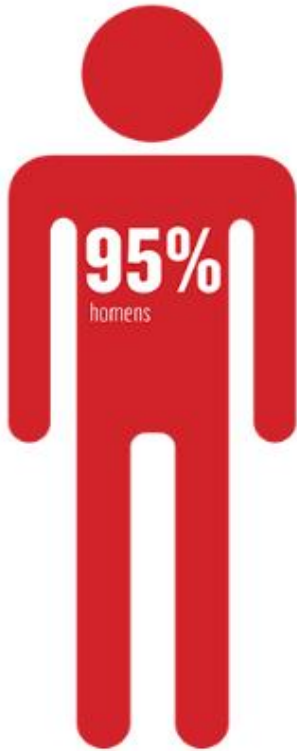
Como vimos alguns casos de trabalho escravo são registrados em empresas da indústria têxtil, no link a seguir você pode ver um vídeo do programa "A Liga", que acompanha uma fiscalização de trabalho em uma confecção cuja as condições de trabalho são análogas as condições de trabalho escravo.



<https://www.youtube.com/watch?v=6p-VmM-4jEU>

# RAIO-X

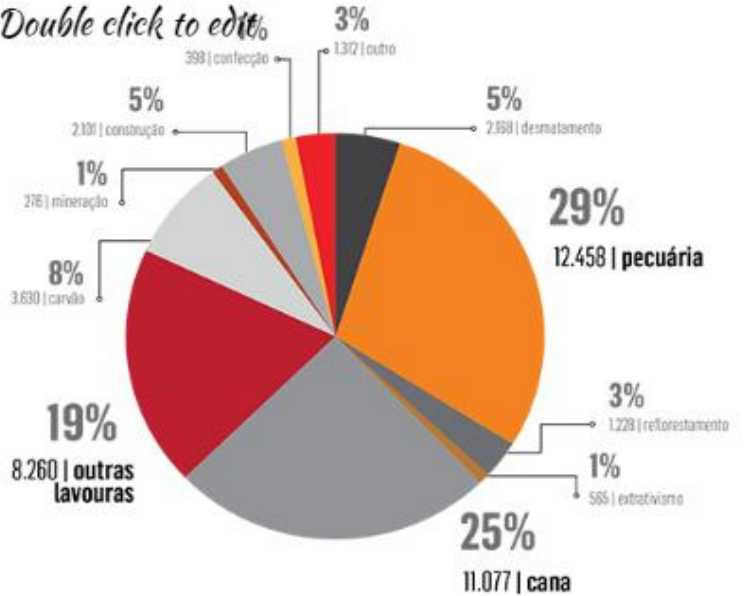
## QUEM É O TRABALHADOR ESCRAVO CONTEMPORÂNEO



Mais de **47 mil** trabalhadores resgatados desde 1995



Trabalhadores libertados entre 2003 e 2014  
POR ATIVIDADE



Fonte: Dados do Ministério do Trabalho e Emprego, sistematizados pela Comissão Pastoral da Terra 2003-2014

## 2. Pesquisa

Você leu um pouco a respeito do trabalho escravo, agora é sua vez de pesquisar mais a respeito. Para isso você poderá usar a biblioteca ou a internet. Ao lado você tem duas listas com alguns materiais que podem servir como seu ponto de partida.

**Biblioteca**

Brasil: uma história- Cinco séculos de um país em construção/ cód: 35546 classificação 981 B928b

História do Brasil/Folha de São Paulo /cód: classificação 981 B928h

"A era da escravidão"/Biblioteca Nacional/cód: 33200 classificação 981 R454

A humanização do trabalho/cód: 306.361 g635h

**Internet**

<http://www.brasildefato.com.br/node/9703>

<http://escravonempensar.org.br/livro/>

<http://reporterbrasil.org.br/trabalho-escravo/>

<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/trabalho-escravo/xavier-plassat/trabalho-escravo-se-concentra-na-zona-rural.aspx>



## 3. Produção



### Ferramentas

- 1- [http://app.piktochart.com/users/sign\\_in](http://app.piktochart.com/users/sign_in)
- 2- [http://www.easel.ly/create/?id=https://s3.amazonaws.com/easel.ly/all\\_themes/vhemes/mobile/&key=pub](http://www.easel.ly/create/?id=https://s3.amazonaws.com/easel.ly/all_themes/vhemes/mobile/&key=pub)
- 3- <https://infogr.am/>
- 4- Power Point

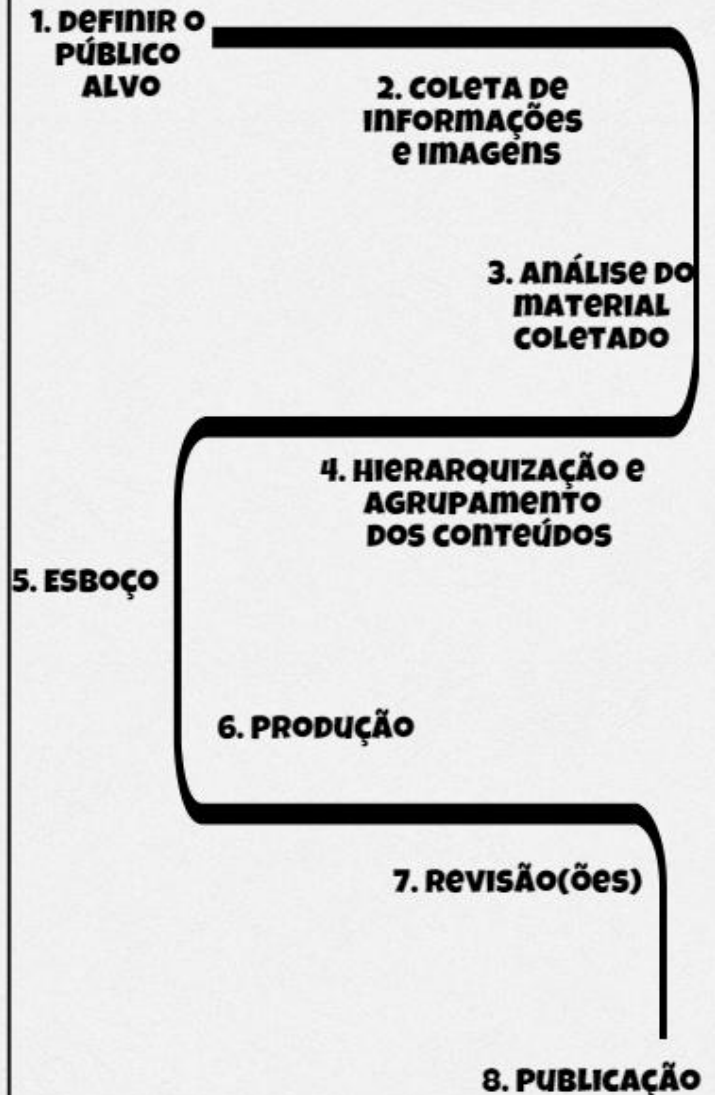
#6

### Regras básicas da infografia

1. A leitura do infográfico deve ser contínua, com começo meio e fim.
2. Destaque as imagens. Uma imagem mostra o ponto principal e traz emoção.
3. Estude o estilo de trabalho. Defini-lo com antecedência ajuda a ganhar tempo no processo de produção.
4. Cuidado com o texto. Ele não pode ser longo, nem invadir o espaço das imagens.
5. Deixe o leitor respirar. Áreas em branco suavizam a leitura e destacam as imagens.
6. Planeje. Ter o tempo a seu favor permite antecipar e eliminar erros na finalização do infográfico.

[http://cursoabril.abril.com.br/servico/noticia/materia\\_257943.shtml](http://cursoabril.abril.com.br/servico/noticia/materia_257943.shtml)

## Infográfico em etapas



## 4. Reprodução

Divulgação do infográfico nos espaços virtuais (site, blog da instituição, perfis da turma e da instituição em redes sociais) e físicos (mural, biblioteca) da escola.



sxsw 2014

powered by



## Navegação eficiente em 9 passos



1 palavras-chave  
2 imagens  
3 notícias



### 1. Planeje sua pesquisa

-Tenha clareza sobre as informações e materiais que quer encontrar.

### 2. Use estratégias de busca

- Pense quais são as palavras-chave mais eficientes.  
- Use ferramentas de filtragem para sua pesquisa.

### 3. Nem tudo está escrito

- Esteja atento a tudo, imagens, áudios também podem te ajudar.



### 4. Avalie a fonte da informação

- Identifique o autor.  
- Verifique seu perfil. Qual sua profissão? Que respaldo ele possui para fornecer os dados encontrados?  
-Que motivos o autor teria para reproduzir essa informação?

### 5. Analise a confiabilidade dos textos

- Identifique e avalie o contexto de reprodução da informação (a quem ou a que a reprodução da informação pode beneficiar?)  
- Tente determinar o valor de verdade das informações, comparando-as com textos de outras fontes.

### 6. Monitore sua pesquisa

- Tenha disponível um suporte de controle das informações selecionadas e suas respectivas fontes.



### 7. Sintetize os resultados de sua busca

-Sua pesquisa relaciona muitas informações, selecione as mais relevantes para construir seu resultado

### 8. Cite suas fontes

- Os textos encontrados não foram escritos por você, dê créditos aqueles que contribuíram para sua pesquisa.

**Lembre-se plágio é crime!**

### 9. Avalie seu trabalho

- Avalie o resultado de sua pesquisa.  
- Seu desempenho foi satisfatório? O que poderia melhorar nas próximas pesquisas?





## **ENTRELÍNGUAS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS EM CAMPO NOVO DO PARECIS**

**Autoria:** Aline Pires de Moraes<sup>1</sup>

**RESUMO:** Historicamente, o processo educacional de alunos surdos sempre foi encarado como algo problemático e que ainda não encontrou as melhores trilhas para atender o objetivo a que se propões. Diante disso, o presente trabalho visa apresentar um relato de experiência e discutir propostas metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, em razão de um projeto de extensão desenvolvido no município de Campo Novo do Parecis- MT que tinha como objetivo a formação continuada de alunos surdos da rede de ensino da cidade, tanto da educação básica quanto superior, por meio da promoção de um curso de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Em atendimento ao decreto federal n. 5.626, de 2005, que garante aos alunos surdos a aprendizagem por meio de uma metodologia bilíngue, o curso proposto neste projeto trabalhou o texto, tanto no âmbito da leitura, quanto da produção, em seus níveis micro e macroestruturais. Além disso, constituiu-se como importante ferramenta enquanto prática educativa de inclusão social desses personagens, que aparentemente vivem excluídos em uma sociedade cuja língua materna não é mesma que eles dominam, daí a relevância de torná-los competentes na língua portuguesa, uma vez que o universo em que estão inseridos têm o predomínio da linguagem escrita, e não gestual, esta que eles dominam com excelência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Bilinguismo; Leitura; Escrita.

**ABSTRACT:** Historically, the educational process of deaf students has always been seen as problematic and have not yet found the best trails to meet the goal to which it proposes. Therefore, this paper presents an experience report and discuss methodological approaches for teaching English as a second language for deaf students, due to an extension project developed in New Field of town Parecis- MT which aimed continuing education of deaf students in the city school system, both as basic higher education by promoting a course of English as a second language for deaf students. In compliance with the Federal Decree n. 5626, 2005 which guarantees deaf students learning through a bilingual methodology, the course proposed in this project worked the text, both in the reading, as production in their micro and macro-structural levels. In addition, it formed an important tool as an educational practice of social inclusion of these characters, who apparently live excluded in a society whose first language is not the same as they dominate, hence the importance to make them competent in the English language, since the universe in which they live have the predominance of written language, and do not sign this they have mastered with excellence.

**KEYWORDS:** Education; Bilingualism; Reading; Writing.

<sup>1</sup> Aline Pires de Moraes é docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – campus Campo Novo do Parecis, doutoranda pela Universidade do Estado do Mato Grosso. E-mail: [morais\\_aline@hotmail.com](mailto:morais_aline@hotmail.com) / [aline.morais@cnp.ifmt.edu.br](mailto:aline.morais@cnp.ifmt.edu.br)

## 1 Palavras iniciais

A língua, assim como outras configurações de presença humana, tem uma representatividade em nossa experiência, tudo que dela se conjectura como aquilo que ela é, em qualquer uma de suas expressões, seja escrita, gestual ou verbal tem um sentido, pois concerne a um grupo usuário. Sendo assim, ela necessita ser cultivada cotidianamente entre seus pares e os surdos, grupo linguisticamente minoritário, não existe isoladamente. Nestas condições, a ausência de comunicação com os ouvintes, ou a falta de compreensão dos textos por eles produzidos, institui novos imperativos e não promove o desenvolvimento humano. Dominar a língua materna e se apropriar da língua portuguesa escrita, se tornou primazia para os surdos, por isso o desenvolvimento de projetos que visem promover o desenvolvimento das competências linguísticas em Língua Portuguesa nos alunos surdos é uma medida urgente e crucial para promover a inclusão desse sujeitos nos espaços sociais.

Sabe-se que há alterações estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por esse motivo, as analogias entre as estruturas não se instituem da mesma maneira nestes sistemas linguísticos. Nessa acepção, um dos problemas a que o surdo tem sido exposto na sua produção textual em português é justamente a de estabelecer as ligações entre os vocábulos, os segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de aparelhar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa, por este motivo é relevante o desenvolvimento de atividades que visem trabalhar com os alunos as estratégias linguísticas em uso na produção de textos escritos.

Aprender a Língua Portuguesa como uma segunda língua é um direito assegurado pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, e um dos deveres das Instituições Federais de Ensino:

**Art.14.As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.**

§1oPara garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I- promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, **como segunda língua para pessoas surdas;**

II-ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

Portanto, faz-se urgente a necessidade de desenvolvimento de atividades de extensão como a que foi proposta por esse projeto a fim de garantir a esses alunos, futuros discentes das instituições federais, a inclusão.

## 2 Pensando a educação para surdos



*'... sordos se han agrupado cada vez que han tenido oportunidad de hacerlo. Y se han agrupado en lo que liemos denominado comunidades lingüísticas, porque en la base de las mismas está la utilización de una lengua común, la lengua de señas. Pero el término comunidad pone de relieve el hecho de que sus miembros están unidos por importantes vínculos sociales y que los sordos como grupo, como colectividad, tienen pautas y valores culturales propios, diferentes y a veces en contradicción con los que sustenta la macrocomunidad oyente.'*

*Carlos Sanchez*

*Ah, o diferente, esse ser especial!*

*[...] Diferente é quem foi dotado de alguns mais e de alguns menos em hora, momento e lugar errados para os outros. Que riem de inveja de não serem assim. E de medo de não agüentar, caso um dia venham, a ser. O diferente é um ser sempre mais próximo da perfeição.*

*[...] A alma dos diferentes é feita de uma luz além. A estrela dos diferentes tem moradas deslumbrantes que eles guardam para os poucos capazes de os sentir e entender.*

*Artur da Távola*

Segundo o Decreto n. 5.626, de 2005, a educação da pessoa surda no Brasil deve ser desenvolvida pelo bilinguismo, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Tal proposta de educação especial tem apontado para uma perspectiva inclusiva, baseando-se na disposição do Decreto supracitado ao tratar da educação dos surdos. Em muitas escolas do município de Campo Novo do Parecis -MT têm-se observado o avanço do bilinguismo, pelo fato de que todo aluno surdo, matriculado no ensino comum, tem garantido o apoio de um profissional intérprete de Libras para mediar a comunicação no ambiente escolar. Contudo, o fato de existir um profissional intérprete na sala de aula, por si só, não afiança o sucesso na aprendizagem desse alunado. Ainda há um entrave a ser sobrepujado para a aprendizagem: a Língua Portuguesa.

De acordo com Fernandes (2006, p. 5), as pessoas com surdez podem ser encaradas como “estrangeiros” dentro do seu próprio país, visto que, “mesmo nascendo no Brasil e compartilhando aspectos culturais que constroem a identidade nacional, não aprendem a língua pátria como língua materna, tal como acontece com a maioria dos brasileiros”, por isso, é mais que urgente a mobilização de diferentes setores da sociedade para permitir uma inclusão realmente efetiva da comunidade surda na sociedade, e uma das maneiras de possibilitar tal inclusão é garantindo-lhes o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, além de uma formação que vise trabalhar efetivamente as estratégias linguísticas de leitura, compreensão, interpretação e produção textual.

Visando acatar o princípio apontado no Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil, que é o de uma escola inclusiva, que avalize o atendimento à *diversidade humana*, almeja-se com esse projeto repensarmos as bases de uma política educacional cooperativa, em que as instituições federais cooperem com as demais instituições públicas de educação a fim de promover uma aliança que garanta formação continuada dos alunos e professores, isso colaborará para desenvolver um projeto que atenda às necessidades político-pedagógicas para a formação de professores e desenvolvimento acadêmico dos surdos.

Retomando as bases históricas, faz-se relevante um breve retrospecto que nos situe na cronologia acerca da história da educação dos surdos. Silva e Nembri (2008) apontam que na Antiguidade até a Idade Média os surdos eram vistos como seres desalmados, logo, execráveis de salvação. No século XVI, o abade francês Charles M. de

L'Eppé foi o iniciador dos estudos de uma língua de sinais usada por surdos e, em 1775, criou a primeira escola onde professores e alunos utilizavam os sinais.

Avessa a essa visão, surge a corrente oralista, no século XVII. Esta tinha por objetivo habilitar a pessoa surda para usar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como singular possibilidade linguística, crendo-se que o pensamento só existe através de uma língua oral. No Brasil, em 1857, é instituído o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, com o sufrágio do imperador D. Pedro II, no qual, durante muitos anos, destacou-se o ensino baseado no oralismo. Em 1880, em Milão, aconteceu o II Congresso Internacional sobre a educação de surdos, constituindo-se um ponto histórico para a corrente oralista, tal estratégia metodológica foi acatada e discutida como o meio mais adequado para a educação dos surdos, e, então foi defendido e aceito o uso específico e irrestrito dessa metodologia em detrimento dos sinais. Para essa corrente, o uso da língua oral é destacado com o fim de fazer com que o indivíduo surdo avizinhe-se, o máximo possível, do padrão ouvinte, acreditando-se que isso o permitiria integrar-se mais facilmente à sociedade. Com o decorrer do tempo, viu-se que o oralismo não alçou os frutos anunciados, provocando déficits cognitivos, problemas na relação familiar e fracasso escolar, desrespeitando a diferença entre surdos e ouvintes.

Em meados do século XX, Silva e Nembri (2008) discorre que, em razão dos destaques nos estudos direcionados às línguas de sinais, aparece um novo ponto de vista para a educação dos surdos, a *comunicação total*. De acordo com esse viés, dever-se-ia fazer uso de todos e quaisquer meios de comunicação: sinais, leitura labial, amplificação e outros, concomitantemente, para o ensino da pessoa com surdez. Contudo, do mesmo modo que a corrente oralista, esta também não foi suficiente para resolver os entraves de aprendizagem dos surdos, porque mesmo que ocasionasse atenção à língua de sinais, a maior parte dos surdos não conseguiu autonomia na produção da linguagem, constituindo-se, na realidade, em mais uma base à língua oral.

Já no fim do século XX, as pesquisas principiam a voltar-se para o bilinguismo, como a forma mais acertada para o ensino-aprendizagem das pessoas surdas. Segundo Silva e Nembri (2008, p. 25) o bilinguismo “parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com as duas línguas (...) de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, são capazes de desenvolver uma língua espaço-visual”. Contrariamente as correntes antecessoras, o bilinguismo considera as duas línguas, a de sinais e a oral, “advogando que cada uma das línguas seja apresentada e trabalhada sem simultaneidade”. (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 26).

As autoras destacam, ainda, que “o bilinguismo enfatiza a utilização da língua de sinais o mais precocemente possível, com o objetivo de se trazer aos surdos a possibilidade de comunicação, sem o prejuízo de ordem cognitiva, emocional e outros” (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 26). Somente em um segundo instante é que o surdo estaria exposto à língua de modalidade oral, não afetando a organização da primeira língua.

Deve-se destacar que o ensino da língua de modalidade oral para a pessoa surda é direcionado para a escrita dessa língua, no caso do Brasil, a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. A apreensão dos defensores do bilinguismo é a deferência pela emancipação das línguas de sinais e, conforme Quadros (1997, apud SILVA; NEMBRI, 2008), “estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda”. Assim, constata-se a imprescindibilidade de considerações acerca das práticas ainda tradicionais nas salas de aula, no que se refere à educação dos surdos, “para se dar lugar a um novo paradigma, no qual as pessoas passem a ser encaradas em função de sua própria condição humana, e não a partir do caráter eminentemente restritivo da surdez” (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 30). Daí a relevância, cada vez mais premente de inserir os alunos no universo linguístico da Língua Portuguesa

como segunda língua, por meio de ações efetivas que o retirem do universo da exclusão em que foram mergulhados, já que a escola, em tese, por meio dos docentes e discentes, deve possibilitar uma nova maneira de olhar frente à educação em sua totalidade. É factível anuir o valor cultural imputado à escola pela comunidade que ela acolhe. De acordo com Veridiane Moreira “viver no espaço escolar significa compartilhar saberes que enriquecem nossas experiências, que amadurecem nossos ideais e nos fazem produtivos” (2011, p.13). A heterogeneidade alocada na escola mostra o quanto é relevante um olhar múltiplo e, ao mesmo tempo, individualizado sobre a educação, buscando entender seus caminhos e as diferentes formas de expressão e reação de cada sujeito em relação ao ensino, levando em conta sua bagagem cultural como ponto inicial para ampliação de seu conhecimento. Constitui-se, portanto, papel da escola promover espaços em que a diversidade se individualize, para que a formação global dos alunos aconteça de modo efetivo, e a educação cumpra um de seus mais importantes papéis.

Turetta e Goes (2009) apontam exatamente para essa função da escola em atender à diversidade, privilegiando o sujeito como indivíduo e valorizando seus saberes advindos de sua realidade.

Cabe à escola identificar as peculiaridades de cada indivíduo, considerar suas diferenças orgânicas e/ou constituídas socialmente e fornecer recursos, métodos de ensino e de avaliação diferenciados para cada um de seus alunos, para isso é preciso levar em conta que os objetivos devem ser igualitários, mas que os meios para atingi-los podem e devem ser diferentes, adequados à realidade de cada educando (TURETTA; GOES, 2009, p. 82).

Tal espectro, vem ganhando novos matizes a partir de 2009, com a defesa ferrenha e consolidação legal da política de inclusão escolar. Para Masini (2004, p. 31), “a educação inclusiva abandona a ideia de que só a criança normal pode contribuir, volta-se para o atendimento às necessidades da criança com deficiência, e para tal requer um currículo adaptado”, por isso vemos que diferentes setores da educação têm se mobilizado a fim de garantir uma inclusão efetiva das pessoas com deficiências, não apenas surdas (mas estas aqui ganham destaque em razão do objetivo do trabalho), propiciando não apenas o acesso, mas a permanência destas pessoas nas escolas por meio de uma pedagogia da diferença, envolvendo não apenas a integração destas nos processos escolares, mas a adequação em todos os níveis para atender essas pessoas.

Góes e Barbeti (2009, p. 127) revelam como percebem a inserção de alunos especiais, especificamente os surdos, nos espaços escolares:

A inclusão escolar de alunos surdos vem sendo feita geralmente por sua inserção na rede regular, sem condições diferenciadas de ensino ou com ajustes pequenos na organização de serviços complementares. Essa forma de encaminhamento denuncia uma concepção de inclusão como circunstância que é facilmente viabilizada – se o aluno com necessidades educacionais especiais está na sala comum, ele é, por definição, um aluno incluído.

Padilha (2009) também discorre acerca de um cenário inclusivo que não privilegia as singularidades linguísticas e culturais dos surdos, que não vê cada ator desse processo colaborando com suas competências e atribuições, mobilizando-se para uma mesma finalidade. A ausência dessas ações compromete a aprendizagem, pois o olhar inclusivo que a sociedade se propõe a ter é na verdade um olhar que homogeneiza

Toca-se em um ponto crucial: uma escola bilíngue ou “inclusiva”, tanto quanto toda e qualquer escola, mas, especialmente, neste caso, a escola que pretende ensinar surdos e ouvintes juntos nas mesmas salas de aula, no pátio, nas refeições, nas festas precisa trabalhar em equipe de modo a atingir, todos juntos, em seus diferentes papéis/funções, objetivos e práticas traçados coletivamente. Mas isso é muito difícil [...] (PADILHA, 2009, p. 117-118).

Assim compreende-se que tratarmos da educação de surdos, não significa considerarmos apenas um ambiente que se diz inclusivo, mas que vai além disso e traz o delineamento de adequações não somente estruturais, pois para estes o acesso linguístico deve ser prioridade, o que inclui a compreensão e importância da língua de sinais e da Língua Portuguesa não apenas considerada em seu processo educativo, mas em seu uso funcional

Para a criança surda, que vive rodeada de uma maioria ouvinte, usuários de uma língua à qual ela não tem acesso, a escola é o espaço privilegiado que deve proporcionar a seus alunos surdos as situações necessárias a essas interações significativas, em língua de sinais, que darão início e continuidade a seus processos de aprendizagem (STUMPF, 2005, p. 144).

Considerando que será a partir da Língua de Sinais que o surdo terá um referencial significativo para compreender a Língua Portuguesa, é relevante que a escola ofereça momentos específicos para que o aluno aprenda essa segunda língua e se torne proficiente nela, ou seja, além do espaço da sala de aula, em que o aluno já tem o aprendizado da Língua Portuguesa, faz-se necessários espaços de efetivação desse conhecimento, com metodologias apropriadas e com um trabalho diferenciado, que em muitas vezes acaba ficando renegado pelo professor, devido seu excesso de trabalho.

A criança vai à escola principalmente para aprender a ler e escrever. É coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua poderá aprender uma segunda língua, no caso do surdo, o português escrito que lhe é muito necessário, pois é a língua de seu país que vai lhe permitir exercer melhor sua cidadania e participação laboral (STUMPF, 2005, p. 145-146).

Aqui cabe destacar que o espaço da sala de aula nem sempre dá conta de toda a problemática que o trabalho com o Português exige, tendo em vista que o professor deve lidar ali com duas perspectivas díspares: aquela em que os alunos falantes devem aprender o Português como primeira língua, e o caso dos alunos surdos que devem aprendê-la como segunda língua, daí a relevância dos trabalhos no contra-turno, que visem tornar competentes estes usuários.

Estudos têm apontado a importância do ensino de línguas com o enfoque comunicativo, ou seja, ensinar a segunda língua num contexto social e de uso cotidiano, que é a base do Letramento. Por isso, há trabalhos que apontam a necessidade de trabalho frequente com textos de diferentes tipologias e gêneros, considerando sempre um

contexto significativo para o aluno surdo, permitindo-lhe fazer associações importantes para a compreensão e prática da leitura, vale destacar que o trabalho deve ser realizado de modo efetivo com textos e não com vocábulos isolados, já que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa para surdos será a produção de sentidos.

Assim, vê-se que a língua portuguesa, padrão de ensino em nossas escolas, ainda se ostenta, num contexto muito “filosófico” para a comunidade surda, primeiro porque os surdos apresentam uma perda auditiva que acaba comprometendo a fala, e em segundo, porque a língua portuguesa escrita para este grupo se sucede, num processo de apropriação bastante lento, caracterizado pela estrutura da língua escrita ser diferente da língua sinalizada, fato que para os ouvintes, ocorre naturalmente, já que desde a infância conseguem codificar o som a fala, e posteriormente, incorporá-lo a escrita.

Desse modo, é responsabilidade da escola o ensino da língua padrão independente da sua modalidade. Para enfrentar os fracassos, devemos pensar numa nova proposta que realmente atenda às necessidades dos alunos surdos. Dessa forma, o ensino da língua portuguesa escrita para os surdos teria como objetivo o desenvolvimento da leitura e da escrita, reconhecendo-a como ensino de uma língua instrumental (FREIRE, 1999). Outro ponto importante é perceber que “(...) qualquer processo de aprendizagem parte da constatação de que o aluno sempre relaciona o que quer aprender com aquilo que já sabe (...)” (id, p. 29), ou seja, é um processo de aproximação, do conhecido para aquilo que irá aprender. Portanto, essa proposição nos reporta aos conceitos da escola de Vigotsky quanto à relação com o desenvolvimento do psiquismo, partindo do aspecto de que para passar de uma atividade à outra, é preciso adquirir um caráter de automação da atividade anterior.

Sem essa visão perspectiva da função da escola, não há possibilidade de se promover um ensino que valorize a condição linguística dos alunos surdos e nem conceber que esse novo paradigma venha a ter espaço em nossas escolas.

A escola então como espaço de reflexão, conscientização e formação, deve possibilitar o acesso, permanência e a manutenção de um ensino que dê prioridade a língua e os saberes tanto peculiares como basilares para o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Hoffmeister (1999, p.120-121) aviva a abordagem nesta direção assegurando que “se a criança surda pode funcionar como uma criança bilíngue e a tratarmos dessa forma, então a que se usa como segunda língua será a mais vantajosa”. Isto pois, a aprendizagem da primeira sobrevirá espontaneamente, e se constituirá como auxílio no exercício da língua escrita e o uso das duas em qualquer espaço promoverá aos surdos, muitos benefícios.

Estes tendo sua diferença linguística respeitada poderão dessa maneira, adquirir condições de conhecer e se aprofundar na segunda língua, a língua portuguesa na modalidade escrita e alcançar por meio de ambas o pensamento abstrato. Além disso, o domínio da língua escrita os conduzirão por caminhos que refletirão uma formação crítica, participativa e cidadã.

Portanto, falar da educação de surdos no Brasil é pensar em uma problemática que ainda requer um olhar apurado e um delineamento mais específico frente a muitos entraves que ainda se encontra diante da dificuldade em fazer cumprir uma legislação que visa amparar os alunos surdos e garantir a eles não apenas sua inclusão, mas principalmente sua permanência nos espaços sociais, sejam eles de escolarização ou não.

### **3 Relato de uma experiência**

O município de Campo Novo do Parecis está localizado no interior do estado do Mato Grosso, possui uma população de pouco mais de 30.000 habitantes, segundo dados do censo 2015, do total de habitantes quase 8.000 estavam matriculados na educação básica nas escolas da cidade, que conta hoje com escolas de nível municipal, estadual e federal, e há também escolas privadas. Os alunos com qualquer tipo de deficiência são atendidos nas escolas regulares e na APAE, há nas escolas públicas da cidade uma equipe multidisciplinar qualificada para atendimento dos alunos que precisam de atendimento especializado, dentre esses estão os alunos surdos e/ou mudos do município.

Atualmente, há alunos surdos e/ou mudos matriculados tanto na educação básica quanto no ensino superior do município. No ensino superior os alunos são matriculados tanto na esfera pública (nos cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT), quanto na esfera particular (nos cursos oferecidos pela UNOPAR em sua modalidade EAD).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, por meio de sua Pró-reitoria de extensão (PROEX-IFMT) com o objetivo de garantir a educação inclusiva tornou público edital para projetos de extensão que tratasse área temática “Apoio à pessoa com deficiência - de acordo com a meta 14 do PDI/IFMT e atenção ao decreto nº 5.626 de 22/12/2005”, o qual culminou na aprovação do projeto **Entrelínguas: Oficina de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos de Campo Novo do Parecis**, sob minha coordenação.

Dentre os principais objetivos do projeto destacam-se:

- Ministrar oficinas de Língua Portuguesa para alunos surdos das escolas de Campo Novo do Parecis, tanto da educação básica quanto superior;
- Promover a inserção do aluno surdo no universo da Língua Portuguesa como L2;
- Aprimorar os conhecimentos referentes à Leitura, Interpretação e Produção de Textos em Português;
- Trabalhar os aspectos necessários para o desenvolvimento da competência leitora em alunos surdos, destacando aspectos textuais, discursivos, lexicais e sentenciais;
- Desenvolver competências linguísticas para usar o Português escrito nas diferentes esferas sociais;
- Trabalhar estratégias, para alunos surdos, de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita;
- Contribuir com a diminuição da exclusão social em decorrência da diferença cultural e linguística das pessoas surdas;
- Organizar palestras, para professores das redes pública e particular de Campo Novo do Parecis, tanto da educação básica quanto superior, acerca do processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos.

O projeto foi pensado afim de promover a redução da exclusão porque ajudaria a inserção dos alunos surdos no mercado de trabalho, nos universos acadêmicos de formação escolar, uma vez que vivemos em uma comunidade baseada na cultura letrada e apresenta como língua dominante a Língua Portuguesa.

Além disso, o presente projeto justificava-se uma vez que visava fornecer formação continuada para professores que atendem a comunidade surda, tal ação constitui-se importante, uma vez que é comum encontrarmos professores que não compreendem os processos de leitura e produção textual dos alunos surdos, e por isso muitas vezes os aplicam avaliações que não levam em consideração as competências já desenvolvidas por

esses educandos. Portanto, faz-se necessário medidas formativas a fim de habilitar o docente a trabalhar de maneira eficaz com esse público.

Além disso, o presente projeto constituiu-se uma ferramenta para o cumprimento do decreto de lei n. 5.626, de 2005, que garante ao aluno surdo uma educação bilíngue, o que mostra-nos o poder social da escola em garantir a inclusão do aluno surdo de modo efetivo na sociedade em que está inserido, pois o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa é uma das grandes preocupações da comunidade surda, visto que a legislação específica enfatiza seu ensino como uma segunda língua em sua modalidade escrita, porém essa metodologia ainda não está presente nas salas de aula.

O projeto foi pensado a partir da necessidade cada vez mais premente de promover a inclusão de alunos surdos nos diferentes contextos sociais por meio da língua, aqui em especial a Língua Portuguesa, entendida como aprendizagem de segunda língua, L2, uma vez que entre os surdos a Libras é a língua materna deste público. A escolha por ensinar a Língua Portuguesa deu-se em razão da percepção de que o público surdo tem limitações em relação ao uso social desta, o que comumente provoca a exclusão desses indivíduos de espaços sociais relevantes para sua vivência social.

Destarte, o projeto de extensão tomou forma e consolidou-se visando atender o decreto federal n. 5.626, de 2005, que garante aos alunos surdos a aprendizagem por meio de uma metodologia bilíngue, o curso proposto neste projeto trabalhou deste, dessa maneira, o texto, tanto no âmbito da leitura, quanto da produção, em seus níveis micro e macroestruturais. Além disso, constituiu-se como importante ferramenta enquanto prática educativa de inclusão social desses personagens, que aparentemente vivem excluídos em uma sociedade cuja língua materna não é mesma que eles dominam, daí a relevância de torná-los competentes na língua portuguesa, uma vez que o universo em que estão inseridos têm o predomínio da linguagem escrita, e não gestual, esta que eles dominam com excelência. Daí a relevância em capacitá-los a usar a Língua Portuguesa, como segunda língua, com proficiência, e o principal objetivo do projeto desenvolvido.

O Ensino de Língua Portuguesa para surdos é um assunto recorrente quando trata-se do processo de desenvolvimento linguístico desse público, uma vez que é observável nos surdos um grande déficit de aprendizagem nesta língua. O primeiro ponto dá-se em razão de os surdos se comunicarem em uma língua, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e escreverem em outra, a Portuguesa. A Libras possui uma estrutura de ordenação das orações diferente da Língua Portuguesa, por isso a dificuldade dos surdos em dominá-la. A Língua Brasileira de Sinais trata-se da língua oficial da comunidade surda do Brasil, sendo reconhecida pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Visando a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades linguísticas de uso da língua escrita, as oficinas realizadas tinham como objetivo o trabalho com estruturas textuais simples e complexas, para tanto nosso trabalho partiu de frases simples, passando por períodos compostos, textos curtos e longos.

No decorrer do trabalho, priorizou-se o respeito a língua materna dos participantes, para tanto em todas as oficinas tivemos a participação de duas intérpretes em Libras que auxiliou efetivamente no processo de tradução.

Priorizou-se o trabalho com elementos microestruturais da Língua Portuguesa, uma vez que se percebeu por meio de atividades diagnósticas aplicadas nas duas primeiras oficinas uma dificuldade no uso destes elementos no texto. Portanto, demos preferência por trabalhar a formação do plural, a questão do gênero na língua, a formação de frases, os marcadores temporais, em especial o uso do tempo verbal, além do uso de elementos de coesão, como pronomes, conjunções e preposição.

Os alunos puderam observar que o texto escrito em Língua Portuguesa é estruturalmente diferente daqueles produzidos em Libras, e que o uso de conectivos é de fundamental importância para a elaboração de sentidos no texto. Todas as atividades buscaram uma metodologia de aprendizagem ativa, em que o sujeito aprendente desenvolve seu conhecimento por meio de atividades que exigem a participação deles, por isso eles foram levados a produzir textos, realizaram atividades lúdicas e cooperativas, tornando-se desse modo corresponsáveis pelo desenvolvimento dos seus saberes.

Desenvolveu-se também um trabalho com a questão da produção de sentidos no texto, nesta etapa trabalhamos com a construção geral e específica de sentidos. Como atividade discursiva, o ponto fulcral foi posto no texto em sua totalidade e não nas palavras isoladamente, neste momento percebeu-se claramente o quanto a aprendizagem pode ser construída, e não é algo dado e imposto, no momento em que o professor deixou de conduzir as atividades, mas compartilhou seu desenvolvimento, notou-se efetivamente que os saberes construídos eram resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos. Desse modo, foram as situações de uso da escrita – leitura que permitiram a apreensão da convencionalidade da Língua Portuguesa.

O trabalho com texto, desenvolvido ao longo das oficinas, teve como base a prática da leitura não como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas na leitura enquanto compreensão global.

Fulgêncio e Liberato (2001) argumentam que, na leitura, o leitor não decodifica cada símbolo presente; ao contrário, ele opera com informações que já sabe. É esse conhecimento anterior sobre a língua e sobre o mundo que permite ao leitor, à medida que vai montando o sentido do texto, fazer deduções, reduzir o número de palavras viáveis em cada contexto e prever o significado, prescindindo da decodificação de cada elemento do texto.

Daí, o objetivo principal das oficinas foi a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância que deu-se a um trabalho efetivo com o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso, muitas vezes trabalhamos com a tradução dos textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como recorremos à explicação e ao esclarecimento de aspectos sobre a construção dos textos, tais explicações foram dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos conseguiram notar como uma mesma ideia pode ser expressa nas duas línguas. Esta prática serviu de fundamento para os alunos elaborarem suas conjecturas sobre o funcionamento de ambas as línguas.

No que tange à escrita, a metodologia inicial deu valor ao professor enquanto aquele que registrava na Língua Portuguesa o que os alunos relatavam na Língua Brasileira de Sinais. À medida que as oficinas foram acontecendo percebemos uma mudança de papéis em que os alunos passaram a assumir a autoria dos textos produzidos naquele espaço, promovendo um movimento interdiscursivo. Portanto, a partir do momento em que sentiram confiança começaram a desenvolver autonomia e escreverem sozinhos, chamando menos o docente e tentando fazer uso dos conhecimentos e competências que estavam sendo trabalhados ali aula – a – aula.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A finalização do projeto e as avaliações desenvolvidas no decorrer das atividades mostrou que houve efetiva contribuição para a inclusão dos alunos surdos, uma vez que além do desenvolvimento de competências essenciais muitos relataram o interesse em



participar de processos seletivos para o IFMT, seja para ingresso como aluno ou, até mesmo, servidor. Isso contribui de sobremaneira para aprendizagem e inclusão social. Por meio das atividades propostas nas aulas, cujo objetivo era o desenvolvimento de competências em Língua Portuguesa, notou-se conseqüentemente uma maior promoção desses sujeitos frente a uma sociedade cuja base é a língua escrita. Além disso, este projeto viabilizou o encontro e interação entre a comunidade surda de Campo Novo do Parecis, uma vez que o projeto atendeu surdos de diferentes instituições de ensino da cidade.

O desenvolvimento das competências linguísticas destes alunos promoverá a curto prazo melhora nos índices escolares, melhora na produção de texto, melhora na comunicação em Língua Portuguesa e a longo prazo, espera-se um maior número de alunos surdos inscritos e aprovados nos processos seletivos do IFMT – Campo Novo do Parecis, além uma participação mais efetiva desse público nas atividades desenvolvidas por essa instituição, o que certamente acontecerá em razão do interesse despertado durante o desenvolvimento da oficina. O aumento no número de ingressos e a garantia da permanência desses alunos refletirão a preocupação de nossa instituição com a verdadeira inclusão escolar

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**, homologado pelo ministro da Educação em 15 de agosto de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.098/00**, de 19 de dezembro de 2000. Acessibilidade das pessoas com necessidades especiais. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto N° 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2005. 96

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** - ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998a.

FREIRE, A. M. da F.. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Ed. Mediação. Vol. 2, Porto Alegre, 1999.

HOFFMEISTER, R. J. . Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos:**

interfaces entre pedagogia e linguística. Ed. Mediação. Vol. 2, Porto Alegre, 1999.

LODI, Cláudia Balieri.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 113-126.

QUADROS, R. M. de. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Editora Mediação, porto Alegre, 2005.

PINTO, Veridiane. **Ensino de língua portuguesa para surdos**. Itajaí, 2011. Dissertação de mestrado –PPGE, Universidade do Vale do Itajaí.

SALLES, Heloisa Moreira Lima et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2v.: Programa Nacional de apoio à Educação de surdos

TÁVOLA, Artur. **A alma dos diferentes**. Disponível em: <[www.psicologia.org.br/internacional/pscl26.htm](http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl26.htm)>. Acesso em: 06 maio 2011.

TURETTA, Beatriz dos Reis; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 81-98  
VIGOTSKY, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes, 1991.

## ENTREVISTA: UM GÊNERO TEXTUAL COM ESPECIFICIDADES PRIMORDIALMENTE ORAIS

Gilberto Antonio Peres\*<sup>1</sup>  
Graciliana Ribeiro de Almeida\*<sup>2</sup>  
Simone Azevedo Floripi\*<sup>3</sup>

**Resumo:** O trabalho com a oralidade ainda é pouco utilizado em sala de aula, pouco se veem nos planejamentos escolares atividades que o privilegiem. A fala é vista como o lugar do “erro”, momento em que o aluno pode tudo, porém não lhe é ensinado que se pode falar como quiser, mas que existe o modo adequado para cada situação, que tanto a fala quanto a escrita obedecem a normas, porque fazem parte de um sistema linguístico. Ressaltamos a observação de Bortoni-Ricardo (2005) de que é preciso conhecer as características linguísticas dos alunos. A escola não explica os usos adequados; quando se manifesta é para apontar o “erro”, o que inibe o aluno que passa a acreditar que “não sabe falar direito”, expressando-se cada vez menos. Com essa preocupação em foco Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que o trabalho com um gênero na escola, seja este oral ou escrito, deve ter objetivos didáticos específicos. Assim, trabalhar o texto oral, bem como qualquer outra modalidade textual, requer planejamento, organização e metodologia adequada. Sendo assim, apresentamos uma atividade elaborada e planejada com um gênero oral específico, a Entrevista, buscando por meio de uma sequência didática trabalhar o gênero, bem como os elementos que o compõem, além de tentar compreender as hipóteses realizadas pelos alunos sobre o uso do texto falado como produção no contexto escolar. Dessa forma, buscamos atender às diretrizes propostas pelos textos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais sugere-se o trabalho com os gêneros orais na escola.

**Palavras-chave:** Oralidade; Fala *versus* escrita; Gênero textual; Entrevista; Sequência didática.

**Abstract:** The work with orality is still little used in the classroom, little is seen in school planning activities that privilege it. Speech is seen as the place of "error", at which point the student can do everything, but is not taught that one can speak as one wants, but that there is the appropriate way for each situation, that both speech and writing obey because they are part of a linguistic system. We note Bortoni-Ricardo (2005) observation that it is necessary to know the linguistic characteristics of the students. The school does not explain the proper uses; when it manifests itself is to point out the "error", which inhibits the student who believes that he "does not know how to speak right", expressing himself less and less. With this focus in mind Schneuwly and Dolz (2004) emphasize that working with a gender in school, whether oral or written, should have specific didactic objectives. Thus, working the oral text, as well as any other textual modality, requires adequate planning, organization and methodology. Thus, we present an elaborate and planned activity with a specific oral genre, the Interview, searching through a didactic sequence to work the genre, as well as the elements that compose it, in addition to trying to understand the hypotheses made by students about the use of the Text spoken as production in the school context. Thus, we seek to comply with the guidelines proposed by the official texts, such as the National Curricular Parameters, in which the work with the oral genres in the school is suggested.

**Keywords:** Orality; Speech versus writing; Textual genre; Interview; Didactic sequence.

---

\* <sup>1</sup> Mestrando do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia – MG. gilbertoaperes@yahoo.com.br

\* <sup>2</sup> Mestrando do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia – MG. graciliana\_almeida@hotmail.com

\* <sup>3</sup> Professora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia – MG. simone.floripi@gmail.com

## 1 Considerações iniciais

A oralidade é um aspecto natural do ser humano, é uma habilidade inerente a cada indivíduo e que não necessariamente requer uma formação para desenvolvê-la, já a aquisição da escrita é adquirida através de técnicas que ensinam a codificar e decodificar as palavras, isto é, envolve processos morfológicos, gramaticais, fonológicos, textuais, além da compreensão do que é escrito.

Cronologicamente, a fala é anterior à escrita, porém a escrita é tida como uma modalidade de maior prestígio social, isto é uma forma ideológica de subjugar culturas e até sociedade, pois ainda existem culturas ágrafas, em que a oralidade possui maior prestígio que a escrita onde seus falantes não são diferenciados ou menosprezados por não dominarem a escrita em detrimento da fala (Gnerre, 1987).<sup>4</sup>

O presente artigo tem por objetivo apresentar o resultado de uma proposta de Sequência Didática sobre o gênero textual Entrevista, em que analisaremos a relação oralidade e escrita nas produções dos alunos, e para tanto seguimos também o que contemplam os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) os quais afirmam:

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos. (BRASIL, 1997, p. 40).

O trabalho com a entrevista ajusta-se perfeitamente ao contexto escolar e pode ser desenvolvido desde a primeira fase do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, aumentando-se gradativamente o grau de dificuldade ano a ano.

Os gêneros jornalísticos geralmente fazem parte do cotidiano das pessoas em todas as fases da vida, mesmo que as crianças não tenham o hábito de assistirem ou ouvirem programas de entrevistas com certa frequência. A entrevista não é um gênero desconhecido o que facilita o trabalho principalmente com alunos do 4º ano do ensino fundamental.

## 2 Processo metodológico

A metodologia aplicada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa, em que, empiricamente, por meio da produção de textos orais buscamos compreender as hipóteses realizadas pelos alunos sobre o uso da oralidade no contexto escolar. Para tanto aplicamos uma sequência em um período de sete aulas.

O *corpus* do presente artigo é composto das produções textuais, resultados da aplicação de uma sequência didática em escolas dos estados de Goiás e Minas Gerais; ambas

---

<sup>4</sup> A relação fala e escrita é considerada dicotômica por alguns teóricos como Bernstein(1971), Labov(1972), Halliday(1985, numa primeira fase), Ochs(1979), estes são “representantes das dicotomias mais polarizadas e visão restrita” segundo Marcuschi ( 2010, p. 27). Existem outros autores “que percebem as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo, seja tipológico ou da realidade cognitiva e social” (Marcuschi, 2010, p. 27), alguns destes são Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982,1985), Gumperz (1982), Biber (1986, 1995), Blanche-Benveniste (1990), Halliday/Hasan(1989).

são escolas públicas, sendo que os alunos da escola de Goiás são do 4º ano (antiga 3ª série do Ensino Fundamental de oito anos) e os de Minas Gerais são do 9º ano (antiga 8ª série do Ensino Fundamental de oito anos), sobre o gênero textual Entrevista. Participaram 32 alunos do 4º ano e 29 alunos do 9º ano.

Foi um trabalho que proporcionou aos alunos a participação em atividades orais no ambiente escolar, buscando um novo olhar a respeito desse uso da língua.

### 3 Falando sobre a oralidade

O trabalho com os gêneros orais no espaço escolar, além de raro, exige conhecimento, reflexão e bom planejamento para que os objetivos sejam alcançados de forma eficaz. Inicialmente, o professor envolvido nesse trabalho precisa apresentar propostas que sejam próximas ao universo do aluno, de forma que ele possa conhecer um determinado gênero em situações dentro e fora do ambiente escolar. Por isso, é interessante que o texto explorado (seja ele oral ou escrito) esteja ligado ao cotidiano do aluno.

A fala e a escrita de acordo com Marcuschi (2010) devem ser vistas como um conjunto de práticas sociais, isto é, ambas estão relacionadas aos usos diários, às relações sociais em que estamos inseridos, pois tanto a fala quanto a escrita são utilizadas em diversos contextos e para alcançar objetivos específicos em cada situação de uso, porém não são dicotômicas, ao contrário são interdependentes. Marcuschi (2010) cita a necessidade de distinguir as relações *oralidade e letramento*, e por outro lado a relação *fala e escrita*, sendo que estas correspondem a uma distinção entre modalidades de uso da língua, e aquelas uma distinção entre práticas sociais. Vale colocar aqui as conclusões de Marcuschi (2010), que diz:

Pode-se dizer que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto práticas sociais (oralidade *versus* letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques (MARCUSCHI, 2010, p.3)

Mary Kato (2005) postula “que a fala e a escrita são parcialmente isomórficas e parcialmente isofuncionais”, essa parcialidade é explicada pelo fato de apresentarem semelhanças e diferenças formais entre si, e as variações ocorrem pelas condições de produção, apesar de realizarem-se a partir do mesmo código linguístico.

O uso da oralidade no contexto escolar está contemplado nos PCN, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, pois é importante para a formação e interação social do indivíduo.

Não é objetivo da disciplina Língua Portuguesa “consertar” a fala do aluno, o Brasil é um país que apresenta uma ampla diversidade dialetal de acordo com cada região. Bortoni-Ricardo (2004) assim fala:

crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que as arraigam na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse

orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33)

Reconhecer a superioridade de uma variedade ou falar nada mais é que manifestar preconceito em relação aos outros. No espaço escolar é coerente valer-se das diferenças linguísticas para mostrar a identidade de grupos sociais, evidenciar a variedade linguística como um elemento que também constitui a cultura de um povo.

Cabe à escola respeitar as diferenças linguísticas e sociais e livrar-se do mito de que existe uma única forma “certa” de escrever, de que a escrita é o espelho da fala, sendo assim falando correto o aluno também escreverá correto, de acordo com os PCN:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. [...] Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala.” (BRASIL, 1997, p. 26 -27)

Existe o mito que se escreve como se fala, porém Rojo (2006) conclui que este mito é falso, e afirma:

A fala se dá de diferentes maneiras em diferentes regiões do país e em vários grupos sociais, mas a escrita elege algumas letras e sinais para representar apenas alguns dos sons destas variedades. Logo, a escrita não é, embora muitos creiam nisto, uma transcrição da fala, não é um código de transcrição. (ROJO, 2006, p. 17)

Dentre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os PCN, alguns são relevantes para esta pesquisa:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz; (PCN, 1997, p.33)

Trabalhar com a modalidade oral da língua no contexto escolar requer planejamento e organização, para que a atividade não caia na armadilha da oralização, isto é o aluno apenas oraliza algo que já existia na modalidade verbal escrita, acrescentando-lhe elementos como gestos, entonação, movimentos. Segundo os Referenciais Curriculares do MEC, as atividades com gêneros orais devem ter uma intenção didática, ser sistemática e reflexiva ampliando o universo de conhecimento do aluno sobre o gênero trabalhado, bem como o(s) tema(s) abrangido(s) no desenvolvimento de cada atividade.

Ainda citando os PCN:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL, 1997, p. 38)

Então, observa-se que o papel da escola é de demonstrar para o aluno o uso adequado da linguagem de acordo com cada situação e também que a relação entre fala e escrita está fundada em um contínuo, sendo que não há uma situação de superioridade de alguma das duas modalidades, ambas são normatizadas e como disse Melo e Cavalcante (2006) são multissistêmicas, isto é, valem-se de várias linguagens, como a gestualidade ou a cor ou tamanho da fonte, justificando-se então que a forma de utilizá-las depende da situação de produção e adequação a cada contexto e objetivo. Um exemplo de uso da escrita e da fala sem a preocupação formal e gramatical é em um bilhete ou em uma conversa entre amigos, respectivamente, outro exemplo de situação de produção agora exigindo formas normatizadas é a produção de um relatório ou de uma entrevista de rádio, modalidade escrita e oral, respectivamente. E cabe a escola instrumentalizar os alunos ao uso adequado do oral ou da escrita nas diversas práticas sociais cotidianas.

É importante lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais declaram que o cidadão deve compreender criticamente os diversos gêneros discursivos com os quais ele lida no seu dia a dia. E um desses gêneros bastante presente na sociedade é a entrevista, que trabalharemos neste artigo.

#### **4 Conceituando o gênero textual entrevista**

O gênero Entrevista de acordo com Marcuschi (2000) e Hoffnagel (2002) é tido como uma “constelação de eventos”, pois se realiza de várias formas e funções, porém em todas essas formas pode se perceber uma estrutura mínima que se conserva em suas variações e que é primordial ao gênero - a participação de pelo menos dois interlocutores em uma alternância de perguntas e respostas.

Encontramos em Baltar (2004, p. 135) uma breve descrição do gênero entrevista: “gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas, precedidas por um texto explicativo de abertura. O discurso predominante é interativo, com sequências dialogais e expositivas.”

Assim, reconhecemos que para as interações orais há a participação de, pelo menos, dois interlocutores: o entrevistador e o entrevistado. O contexto das entrevistas é diversificado, como ambientes mais reservados (consultório médico) e até ambientes públicos (televisão). Podemos reconhecer também que, apesar de toda entrevista solicitar uma informação, nem todas são realizadas com o propósito de divulgação. No entanto, todas devem colaborar com o bom desempenho do cidadão em suas práticas sociais que envolvem o uso da língua.

Cereja e Magalhães (2000) ensinam como entrevistar bem<sup>5</sup>:

- Procure saber quanto tempo você terá para a entrevista; se forem poucos minutos, vá direto ao assunto e evite introduções desnecessárias;
- Antes de realizar a entrevista, informe-se sobre o entrevistado e o assunto;
- Não confie apenas na memória. Faça anotações e, se necessário, leve um gravador;
- Espere o entrevistado concluir seu pensamento para fazer uma nova pergunta;
- Faça perguntas curtas e objetivas;
- Preveja respostas possíveis e prepare novas perguntas a essas respostas. ( CEREJA; MAGALHÃES, 2000, p.57)

## 5 A oralidade na prática: sequência didática

A proposta de sequência didática utilizada nesta pesquisa está conforme propõem Schneuwly, Dolz et al (2004), foi aplicada para alunos do 4º e 9º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas, uma escola situada na cidade de Mineiros – GO e a outra na cidade de Patos de Minas-MG.

Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) consideram que uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação. Para esses autores, a estrutura de base de uma sequência didática obedece a um esquema em que são distintos os seguintes componentes de forma sequenciada: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1, módulo 2, módulo “n”; produção final.

Sendo assim, apresentamos o resultado das duas aplicações da sequência didática.

### 5.1 Aplicação da sequência didática na turma do 4º ano do ensino fundamental I

Escolheu-se o Gênero Textual Entrevista (oral) para este trabalho. A sequência didática foi apresentada com a enumeração de seus quatro componentes, uma breve explicação sobre eles e a proposta de atividades, seguida do tempo previsto para elas.

➤ **A apresentação da situação** (exposição do projeto aos alunos);  
(foi descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral que os alunos deveriam realizar)

- Gênero que seria abordado: entrevista;
- Destinatário da produção: os alunos da escola;
- Forma da produção: gravação em áudio e vídeo (telefone celular), além de texto escrito;
- Participantes da produção: alunos da turma, divididos em grupos;

Neste momento foi apresentada a proposta da sequência didática para os alunos, foi feita uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual

---

<sup>5</sup> Essas orientações de Cereja e Magalhães serão retomadas no momento de avaliação final da produção de entrevistas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, no item 5.2 deste texto.



Entrevista, com perguntas do tipo: Alguém já assistiu a uma entrevista? Onde este gênero textual pode ser encontrado? Digam alguns programas de entrevistas que vocês conhecem (rádio ou televisão), Como é chamada a pessoa que realiza a entrevista? Reportagem e entrevista são a mesma coisa?

Com esta sondagem foi possível perceber que os alunos já possuíam muito conhecimento acerca do tema.

**TEMPO PREVISTO:** 1 aula – 50 min

➤ **A primeira produção** (tentativa de elaboração de um primeiro texto do gênero a ser explorado);

*(os alunos elaboraram um primeiro texto que permitiu ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às dificuldades e possibilidades reais da turma)*

Pediu-se a divisão da turma (32 alunos), em três grupos, sendo dois grupos com 11 alunos e um com 10 alunos e foi proposta a elaboração de uma entrevista entre eles mesmos.

Cada grupo ficou com um tipo de veículo de apresentação da entrevista: o Grupo 1 fez uma entrevista televisiva (verbal oral), o Grupo 2 fez uma entrevista radiofônica (verbal oral) e o Grupo 3 fez uma entrevista para um jornal (verbal escrito).

Por meio das entrevistas realizadas, empiricamente, pelos alunos foi possível observar a falta de alguns elementos constitutivos da entrevista, percebeu-se que as crianças pensam a entrevista apenas como perguntas e respostas, sem a preocupação com uma apresentação inicial do tema, do entrevistado, também foram verificados problemas quanto à questão de postura e linguagem.

Abaixo transcrevemos<sup>6</sup> as entrevistas realizadas pela turma<sup>7</sup>:

### **Grupo 1 – TV Notícias – Entrevista sobre orações espontâneas**

**Repórter 1** – Boa tarde! Estamos aqui com o senhor João Pedro. Senhor João, que tipo de oração você faz?

**Senhor João** – Eu fasso várias orações, mais eu escolo o Pai Noso.

**Repórter 2** – Senhora Patrícia de que oração você pratica mais?

**Patrícia** – Eu treino mais a Avimaria... e... o Pai Nosso.

**Repórter 3** – Bruna qual é a sua melhor oração, que... você acha que alivia todo mal de você?

**Bruna** – A milha oração é de agradecimento.

### **Grupo 2 – Rádio Paniago - Entrevista sobre orações espontâneas**

**Repórter** – Como você conversa com Deus?

**Pedro** – Eu cunverso com Deus rezando.

**Repórter** – Como você faz sua oração?

**Pedro** – Eu fecho meus oios e rezo o Pai Nosso e... peço a Deus pra cuidar de mim e de mia família.

**Repórter** – Você cria suas orações ou lê orações que já existe?

<sup>6</sup> O processo de transcrição das entrevistas foi realizado pelos próprios alunos, propiciando a nós professores uma análise da correlação fala/escrita feita por eles. Segundo Marcuschi (2010), “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados.”

<sup>7</sup> Os nomes citados nas entrevistas são pseudônimos.

**Pedro** – Eu criei e também rezo oração que já existe.

### **Grupo 3 – Jornal Verdade – Entrevista sobre orações espontâneas**

**Repórter** – Joana como é sua oração?

**Joana** – Minha oração é agradecendo a minha vida.

**Repórter** – Joana você só faz essa oração?

**Joana** – Não, eu também agradeço pela minha família.

**Repórter** – Obrigado pela sua compreensão, Joana.

**Joana** – Obrigada... por vim mim entrevistar!

**TEMPO PREVISTO:** 01 aula – 50 min

➤ **Os módulos** (trabalho com os problemas surgidos na primeira produção);  
(*constituídos por várias atividades ou exercícios, deram os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero foram trabalhados de maneira sistemática e aprofundada*)

Para iniciar o trabalho com os módulos, foram apresentados aos alunos três tipos de entrevistas - uma televisiva, uma radiofônica e uma de revista. Após assistirem e lerem as entrevistas houve um comparativo entre o que foi apresentado e o que os alunos tinham produzido na aula anterior, levando-os a refletirem sobre o que faltou nas entrevistas que eles produziram e o que eles colocaram adequadamente.

Logo depois, foram feitas algumas observações sobre o gênero textual Entrevista Jornalística – conceito, finalidades, modos, estrutura, o planejamento da entrevista (o guião). Resolução de exercícios sobre as entrevistas lidas e assistidas, em que os alunos puderam identificar os elementos composicionais de cada tipo de entrevista – oral ou escrita, além dos outros elementos comuns ao gênero.

#### **PERGUNTAS SOBRE AS ENTREVISTAS ASSISTIDAS<sup>8</sup>**

1. A que gênero pertence os vídeos e áudios que vocês assistiram?
2. Quem é o entrevistado? Quem é o entrevistador?
3. Com que finalidade essa entrevista foi produzida?
4. Qual é o nome do programa em que essa entrevista foi exibida?
5. Que veículo de comunicação exibe esse programa?
6. O tom de voz, a postura de cada um, as próprias perguntas e a temática da entrevista, tudo isso nos permite qualificá-la como formal ou informal? Por quê?
7. Quais as diferenças encontradas com relação às modalidades (oral e escrita) em que a entrevista foi realizada?

**TEMPO PREVISTO:** 03 aulas

➤ **A produção final** (momento de o aluno avaliar a sua prática e o professor realizar uma avaliação).  
(*o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados*)

Nesta etapa do trabalho cada grupo se reuniu, com acompanhamento da professora, para elaborar o planejamento das entrevistas: decidiram quem iriam entrevistar, quem seria

---

<sup>8</sup> Apresentamos o endereço eletrônico dos textos reproduzidos em sala de aula: Entrevista apresentada pela Rádio Gospel FM Rio e Programa Despertar Espírita – TV Nova Luz sobre Preces) (<https://www.youtube.com/watch>)

o(a) entrevistador – decidiram por sorteio e cada grupo usou duas pessoas para serem os entrevistadores, porém as perguntas foram elaboradas por todos. Após essas decisões procuraram as pessoas escolhidas para serem entrevistadas com o intuito de convidá-las para a entrevista e marcaram dia e horário para realização da mesma.

**TEMPO PREVISTO:** 02 aulas

### **5.1.1 Análise das entrevistas produzidas:**

Os alunos foram orientados pela professora para o momento de interação com o entrevistado, esta orientação se deu de forma reflexiva, pois por meio da apresentação de entrevistas de rádio e TV as crianças puderam perceber os comportamentos do entrevistador como postura, entonação e adequação vocabular.

Vejamos o resultado da produção final.

#### **Grupo 1**

A entrevista foi desenvolvida por dois alunos, um menino e uma menina, ambos se comportaram formalmente, iniciaram cumprimentando os telespectadores e a entrevistada, fizeram uma breve apresentação da mesma e iniciaram as perguntas, intercalando de um entrevistador para outro. Houve uma pequena falha entre os entrevistadores na hora de quem deveria fazer a próxima pergunta, mas nada que interrompesse o progresso da entrevista.

A entrevistada era uma professora da escola, ela é evangélica e já tinha sido professora de alguns alunos desse grupo, por esses motivos decidiram convidá-la, por parte dela houve poucas marcas de oralidade, algumas pequenas pausas, um sorriso gentil para responder às perguntas e o uso de expressões coloquiais como “né” e “tou”. Exemplificando: “É um imenso prazer estar aqui com vocês, ‘né’? ‘Pra’... é... falarmos sobre orações.”; “sempre ‘tou’ falando com Deus.”

#### **Grupo 2**

A entrevista foi desenvolvida por duas alunas, ambas se comportaram formalmente, iniciaram cumprimentando os ouvintes e a entrevistada, fizeram uma breve apresentação da mesma e iniciaram as perguntas, intercalando de uma entrevistadora para outra. Houve uma pequena falha de uma das entrevistadoras logo no início, mas ela soube conduzir bem e continuou a entrevista. As meninas fizeram um ótimo trabalho, principalmente no que diz respeito à entonação dada ao texto.

A entrevistada foi a diretora da escola e em sua fala houve uso de marcas de oralidade como pequenas pausas e o uso do “pra”, elemento comum à linguagem coloquial.

#### **Grupo 3**

Este grupo trabalhou a entrevista para publicação em jornal, eram duas entrevistadoras e o entrevistado foi um professor de apoio que fica na sala delas e assiste uma criança com deficiência intelectual.

As marcas de oralidade presentes na entrevista foram o uso de pequenas pausas e de expressões comuns da linguagem oral.

As alunas gravaram a entrevista para depois passarem-na da forma sonora para a forma escrita.

Exemplos:

Entrevistado: “Oração que costumo fazer, ‘né’... agradecimento primeiramente”; “ ‘Num’ tem local específico”; “Frequento sim, sou membro ‘desde como se diz’... antes da minha mãe ‘como se diz’... já dá a luz a mim, ela já ia ‘pra’ igreja comigo (risos).”

Entrevistadora: “Você frequenta a ‘ingreja’”? “Muito obrigada por ‘cunversar’ conosco!”

### 5.1.2 Comparação entre produção inicial e produção final

A produção inicial foi apresentada para todos da sala, depois os alunos entregaram o texto escrito; vale ressaltar que cada parte foi escrita pelo aluno ou aluna que assumia o papel de entrevistador(a) ou entrevistado(a).

Nas três entrevistas foi percebida uma evolução significativa entre a primeira produção e a produção final. Por meio da produção inicial é possível perceber que o alfabetizando utiliza a fala como modelo para a escrita, como nos exemplos:

“Eu treino mais a ‘Avimaria’” – “Eu ‘cunverso’ com Deus rezando.”

Na produção final houve a preocupação em fazer uma introdução ao assunto, que foi proposto pela professora – as orações diárias de cada pessoa, além de apresentarem o entrevistado. Os alunos planejaram a entrevista, elaboraram as perguntas e ensaiaram antes de partir para a prática. Ao concluir a entrevista todos se lembraram dos agradecimentos.

O resultado foi muito bom, ao final os alunos tinham compreendido as formas e funções da entrevista, bem como inferiram outras reflexões do universo jornalístico.

## 5.2 Aplicação da sequência didática na turma do 9º ano do ensino fundamental II

Faremos agora a exposição da aplicação da mesma sequência didática, aplicada agora em uma turma de 29 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Considerando que cada etapa foi comentada em 5.1, mostraremos apenas os comentários específicos a essa turma.

- **A apresentação da situação** (exposição do projeto aos alunos);
  - Gênero que será abordado: entrevista oral
  - Destinatário da produção: os alunos da turma (9º Ano)
  - Forma da produção: gravação em áudio e vídeo (telefone celular)
  - Participantes da produção: alunos da turma, divididos em grupos

Os alunos foram orientados sobre a atividade que seria desenvolvida, iniciando pelo contato com o gênero entrevista até a análise da produção final. Neste momento foi feita também a leitura de uma entrevista no livro didático adotado. Fizeram-se também abordagens sobre a entrevista oral a fim de que os alunos começassem a pensar no gênero textual que seria trabalhado.

**TEMPO PREVISTO:** 01 aula

- **A primeira produção** (tentativa de elaboração de um primeiro texto do gênero a ser explorado);

Os alunos assistiram, em casa, a uma entrevista pela TV (telejornais ou programas de entrevistas) e fizeram as anotações que julgaram convenientes para fazerem comentários em sala de aula, destacando a estrutura do gênero.

Apresentamos aqui algumas considerações sobre os relatos das entrevistas.

- 01) Muitos alunos viram a entrevista pelo Youtube. Conclusão: não acompanham a programação televisiva em tempo real.
- 02) Entrevistas com celebridades, artistas, ídolos do esporte chamam mais a atenção do público adolescente.

- 03) Houve também vários relatos de entrevistas relacionadas a casos policiais, envolvendo violência física, embriaguez, furtos.
- 04) Perceberam que nessas entrevistas há bastante espontaneidade e que elementos não verbais auxiliam-no texto (expressões faciais, irritação ou receptividade com o entrevistador).
- 05) Alguns alunos relataram as entrevistas de maneira vaga, indefinida, não sabendo citar nomes, local do fato.
- 06) Em duas situações os alunos assistiram a reportagens em telejornais e comentaram as entrevistas nelas inseridas. Observação bem interessante: em uma reportagem e entrevista sobre o fato de pessoas pegarem carona em ônibus escolar, o aluno comentou que a desconhecida entrevistada não acrescentou informações, apenas confirmou o que o repórter já havia dito. Um colega questionou o fato de assistir a reportagem e não a entrevista. O colega respondeu que na reportagem há entrevista, demonstrando ter conhecimento a respeito da mistura dos gêneros.
- 07) Uma aluna assistiu a uma entrevista com um profissional que falava sobre psicopatas. Justificou-se que acha interessante o tema. Detalhe: o pai tem sérios problemas psicológicos.
- 08) A maioria relatou que percebeu dois itens importantes a respeito do entrevistador: estar bem preparado e não ser invasivo.

Depois dos comentários das entrevistas a que assistiram, realizou-se uma encenação de uma rápida entrevista em sala de aula para ilustrar os comentários.

**TEMPO PREVISTO:** 02 aulas

- **Os módulos** (trabalho com os problemas surgidos na primeira produção). Nesta etapa foram desenvolvidas as seguintes atividades:
- Levantamento das dificuldades encontradas para entender o gênero entrevista oral, destacando o que precisa ser mais bem entendido para realização de uma atividade de produção.
  - Comentários, com a participação dos alunos, sobre o que precisa acontecer durante a produção, envolvendo os interlocutores, para que uma entrevista oral seja bem sucedida e compreendida.
  - Proposição do tema para a realização de uma entrevista oral (ORAÇÕES ESPONTÂNEAS) e elaboração coletiva das possíveis perguntas para produção do texto.

## **PERGUNTAS PARA CONDUZIR A ENTREVISTA ORAL<sup>9</sup>**

TEMA: Orações espontâneas

- 01) Como acontece o seu momento individual com Deus? Agradecimentos ou pedidos?
- 02) Você costuma fazer orações espontâneas? Com que frequência?
- 03) Neste momento você pode fazer uma oração, uma prece espontaneamente?

---

<sup>9</sup> Estas perguntas foram elaboradas pelos alunos e pelo professor, com o objetivo de auxiliar os alunos na realização da entrevista oral. No entanto os alunos, como entrevistadores, tiveram a liberdade de modificá-las conforme cada situação.

Depois os alunos tiveram o tempo de uma semana para a realização da atividade proposta.

**TEMPO PREVISTO:** 02 aulas

- **A produção final** (momento de o aluno avaliar a sua prática e o professor realizar uma avaliação).
  - Análise das entrevistas produzidas pelos grupos, observando o que aprenderam e se havia algo que precisasse melhorar. Neste caso foi observada, prioritariamente, a atitude do entrevistador em relação à condução do texto, oralmente.
  - Comparação entre a entrevista comentada na produção inicial e a que foi realizada pelo grupo, destacando os progressos dos alunos.

No total foram produzidas seis entrevistas. Transcrevemos a seguir duas delas com o objetivo de mostrar a avaliação feita.

### Entrevista 1<sup>10</sup>

**Entrevistador:** Como acontece seu momento individual com Deus? Agradecimentos ou Pedidos?

**Entrevistada:** Pedidos e agradecimentos, né, ao mesmo tempo. Porque tudo que a gente pede pra Deus a gente tem que agradecer. Quando a gente recebe a gente agradece, né?

**Entrevistador:** Bom.

**Entrevistada:** Não é só pedido.

**Entrevistador:** Você costuma fazer orações espontâneas com que frequência?

**Entrevistada:** Todos os dias... À noite, de manhã...

*Houve uma pausa...*

**Entrevistada:** O que mais, o que vocês quer comigo?

**Entrevistador:** Nesse momento você pode fazer uma oração, uma prece espontaneamente?

**Entrevistada:** Um Pai-Nosso, pode ser?

**Entrevistador:** Não... Tem que ser uma... sem nós saber decoradamente. Uma criada mesmo. Um pedido. Não um Pai-Nosso, uma ave-maria que já é mais...

**Entrevistada:** Ah! Fazer uma oração.

**Entrevistador:** É.

**Entrevistada:** Fazer uma oração pedindo pra saúde da minha mãe.

**Entrevistador:** Pode também.

**Entrevistada:** Porque ela tá aí acamada, pra minha família, pros meus filhos...

**Entrevistador:** Isto.

**Entrevistada:** Que Nossa Senhora proteja eles todos os dias, todos os momentos, a vida deles. O serviço...

**Entrevistador:** É. Tá.

---

<sup>10</sup> Os nomes dos alunos e das pessoas entrevistadas foram omitidos e substituídos, respectivamente, por entrevistador(a) e entrevistada. Isso se aplica às entrevistas 1 e 2.

## Entrevista 2

**Entrevistadora:** Boa tarde!

**Entrevistada:** Boa tarde!

**Entrevistadora:** Estamos aqui com (*omitiu-se o nome da entrevistada*) para uma entrevista sobre orações espontâneas. Como é seu momento individual com Deus?

**Entrevistada:** Meu momento individual com Deus ele é... tem que ser muito íntimo, né? Cada um tem o seu estilo de estar, de sentir a presença de Deus no seu dia a dia, né? Eu particularmente sinto a presença de Deus nos momentos em que eu quero agradecê-lo ou pedir alguma coisa.

**Entrevistadora:** Nessas orações você pede ou agradece mais?

**Entrevistada:** Eu costumo mais agradecer porque o fato de estarmos vivos, de tudo que Ele nos proporciona já é motivo de agradecimento. Quando necessito pedir, eu peço que Ele me ajude a compreender a sua vontade.

**Entrevistadora:** E você costuma fazer orações espontâneas?

**Entrevistada:** Sim, né? Apesar de manifestar também a importância de nossas orações, eu como católica, a oração do terço, a oração da missa, manifesto assim de extrema importância, mas acho que a oração espontânea é o momento em que nós nos sentimos mais próximos de Deus.

**Entrevistadora:** E como acontecem suas orações?

**Entrevistada:** As minhas orações espontâneas acontecem diariamente. Eu costumo fazê-las pela manhã, né, ao acordar porque eu preciso agradecer a Deus por ter velado pelo meu sono e agradecê-lo, né, por tudo que Ele faz por nós, né? Eu peço também neste momento que Ele abençoe o nosso dia, que Ele ilumine as minhas ações e proteja toda a minha família.

**Entrevistadora:** Você pode fazer uma oração espontânea ou uma prece agora para nós?

**Entrevistada:** Sim. Senhor, meu Deus, eu te peço e te agradeço por tudo o que o Senhor faz em minha vida. Peço que neste momento o Senhor esteja no lar de cada membro de minha família. Que cuide dos meus filhos, do meu marido, dos meus pais, minha sogra, e todos os meus familiares. Peço que o Senhor abençoe e vele por cada um deles. E agradeço de coração, primeiramente, pela minha vida, e especialmente por cada minuto que o Senhor nos concede de bênção.

**Entrevistadora:** Muito obrigada.

A atividade de análise das entrevistas aconteceu da seguinte forma: as seis entrevistas foram exibidas separadamente na sala de aula. Assim que assistiam a cada entrevista duas vezes, os alunos avaliavam a produção, conforme as orientações de Cereja e Magalhães (2000). Eles demonstraram bastante facilidade na análise dos elementos constitutivos da entrevista.

Pedimos também que os alunos destacassem uma passagem de cada entrevista em que se percebesse uma marca da oralidade. Na entrevista 1 (anteriormente transcrita) o que mais chamou a atenção dos alunos foi o emprego da palavra “**decoradamente**” pelo entrevistador com o intuito de explicar o que seria uma oração espontânea. Na entrevista 2 (também anteriormente transcrita) os alunos destacaram o frequente emprego da palavra “**né**” e ressaltaram que a entrevistada se mostrou bastante cuidadosa com a linguagem.

Outra atividade proposta foi que se escolhesse uma das seis entrevistas e fizesse um comentário a partir de um aspecto que lhe chamou a atenção. Sobre a entrevista 1 relataram que houve um momento em que a entrevistada havia terminado a resposta e o entrevistador não fazia a próxima pergunta. Com muita espontaneidade ela tomou a iniciativa e perguntou: “**O que mais vocês quer comigo?**” Também observaram que ela estava com uma camiseta do EAC (Encontro de Adolescentes com Cristo, na Igreja Católica), estabelecendo uma

relação com o tema da entrevista. A respeito da entrevista 2 observaram que a entrevistadora soube conduzir a entrevista, inclusive não se esqueceu de apresentar no início e agradecer no final. A entrevistada soube responder com firmeza, demonstrando facilidade de expressão; usava uma blusa que “falava de Deus”. Apenas a entrevistadora não olhava fixamente a entrevistada, enquanto esta respondia.

**TEMPO PREVISTO:** 02 aulas

## 6 Considerações finais

Em nossas pesquisas, percebemos que existem poucos registros na literatura sobre trabalhos envolvendo o gênero textual entrevista jornalística em sala de aula, bem como sobre outros gêneros orais.

O trabalho com os gêneros orais é relevante no contexto escolar e deve ter lugar em todas as disciplinas, pois se expressar é uma necessidade do ser humano e não deve ser aplicado apenas em Língua Portuguesa ou nas chamadas matérias decorativas, todas as disciplinas podem utilizar esta modalidade textual.

Um problema observado, apesar das recomendações dos PCN, é a pequena abrangência de conteúdos relativos à oralidade nos livros didáticos, porém fica aqui apenas como observação e possível assunto para uma próxima pesquisa.

Depois do trabalho realizado fica a certeza de que é possível trabalhar com gêneros orais desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, obtendo-se êxito no processo de ensino-aprendizagem. Destacamos também o envolvimento dos alunos com as atividades propostas.

Com relação à proposta de trabalho com o gênero, fundamentada em Schnewly e Dolz (2004), observamos que foi muito produtiva, destacando o fato de o trabalho pressupor o contato como gênero, diagnosticar qual conhecimento o aluno já apresenta, e principalmente enfatizar o que o trabalho traz de novo para o aluno. Portanto, essa sequência didática, voltada para a compreensão do gênero oral entrevista, apresenta uma metodologia que deu conta desse trabalho.

Esperamos que esta pesquisa possa ser utilizada por outros professores, que contribuirão na formação reflexiva de nossos alunos, tanto no uso da linguagem adequada a cada contexto, quanto do conhecimento e aprofundamento da formação cultural e intelectual, bem como é importante no combate ao preconceito linguístico.

## Referências

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais:** uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna:** a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. A língua portuguesa no Brasil In: **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 31-52.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.



HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 180-193.

\_\_\_\_\_. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 195-208.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Texto inédito, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, Cristina T. V. de; CAVALCANTE, Marianne C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.) **Avaliação em língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas - caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 60 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85 - 99372 - 36-X

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J; Colaboradores. **Gêneros orais e escritos/ tradução e organização** Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

## **EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS: DO PROJETO DE INTERVENÇÃO À CONSTRUÇÃO DAS REFLEXÕES FORMATIVAS**

Marcos Bispo dos Santos\*

**Resumo:** O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) teve início no ano de 2013 como resultado do esforço de expansão dos mestrados profissionais, modalidade de pós-graduação já prevista para oferta no Brasil desde 1965, conforme consta do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação. Trata-se de um programa em rede, presente em 49 campi de universidades estaduais e federais das cinco regiões do Brasil, e tem como objetivo geral promover a capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental. Para isso, estabelece uma estrutura curricular que visa à formação teórico-metodológica relacionada com a área de Letras e uma proposta de Trabalho de Conclusão de Curso orientada pela concepção de pesquisa aplicada. Considerando esses aspectos e que tal proposta de pesquisa é definida no âmbito do Programa como de natureza interpretativa e interventiva, neste texto, questiona-se a adequação da pesquisa aplicada baseada na transposição de teorias para promover o desenvolvimento profissional dos docentes, de acordo com os objetivos do Programa. Partindo da proposta de formação profissional fundada na epistemologia da prática elaborada por Schön (2000) e desenvolvida por diversos outros autores como García (1999), Perrenoud (2008), Paquay et al. (2012), Tardif (2011) dentre outros, apresenta um modelo de formação profissional do professor reflexivo, entendido como mais coerente com os objetivos do Programa.

**Palavras-chave:** Mestrado Profissional em Letras; Formação de Professores; Desenvolvimento profissional; Professor-pesquisador.

**Abstract:** The Professional Master's Program in Language and Literature (Profletras) began in 2013 as a result of the effort to expand the professional master's degree modality which was conceived in Brazil in 1965, as stated in Opinion 977/65 of the Federal Council on Education. It is a network program, present in 49 state and federal universities in the five regions of Brazil, and its general objective is to promote the qualification of Portuguese Language teachers for Elementary Schools. In order to achieve that, it establishes a curricular structure that aims at the theoretical-methodological formation on Portuguese Language and Literature and a final thesis oriented by the conception of applied research. Considering these aspects and that such research proposal is defined in Profletras as one of both interpretive and interventive nature, this article questions the adequacy of applied research based on the transposition of theories to promote teachers' professional development, according to the objectives of the program. Departing from the proposal of professional training based on the Epistemology of Practice elaborated by Schön (2000) and developed by several authors such as García (1999), Perrenoud (2008), Paquay et al. (2012), Tardif (2011) and others, this article presents a professional training model for a reflexive teacher, which is understood here as more coherent to the objectives of the Program.

**Keywords:** Professional Master's Program in Language and Literature; Professional development; Teacher-researcher

\* Doutor em Letras, Professor Adjunto na Universidade do Estado da Bahia/Profletras, [mabispo@uneb.br](mailto:mabispo@uneb.br).

## 1 Introdução

A oferta de cursos de Mestrado Profissional (MP) na pós-graduação brasileira é fenômeno recente, apesar de já estar prevista no Parecer nº 977/65 do então Conselho Federal de Educação. A hipervalorização do viés acadêmico, reforçada, sobretudo, pela proeminência da concepção de pesquisa orientada para a produção e não para aplicação de conhecimentos, contribuiu de maneira decisiva para que praticamente não houvesse oferta de cursos de MP nas universidades brasileiras. Essa concepção é responsável, dentre outras coisas, pelo lugar de inferioridade que as ciências aplicadas ocupam em relação às ciências que produzem conhecimento de base, na hierarquia acadêmica. Tal relação se caracteriza ainda pelo entendimento de que às ciências aplicadas cabe apenas a utilização de conhecimentos produzidos alhures com a finalidade de responder a problemas práticos em contextos específicos.

A regulamentação do MP em 1998, não obstante tenha lhe garantido legitimidade acadêmica, no sentido de que tal modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, de fato, adquiriu status institucional, ainda reproduz a hierarquia entre ciência fundamental e aplicada. A Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009, que dispõe sobre o MP no âmbito da Capes, explicita o entendimento de que a nova modalidade de pós-graduação, diferente da acadêmica, tem a finalidade de capacitar profissionais qualificados para o exercício de práticas profissionais avançadas e transformadoras de procedimentos, visando a atender demandas do mercado de trabalho. O documento, porém, ratifica e reforça o entendimento de que o contexto da prática profissional representa apenas espaço de aplicação e não de produção de conhecimento, conforme se pode ler no Art. 3º:

*O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada stricto sensu que possibilita:*

*I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;*

*II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;*

*III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos.*

Neste trabalho, tem-se como objetivos: i) apresentar uma problematização envolvendo a definição dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras e sua relação com os princípios dos MP, considerando as especificidades da área de educação. Tal problema pode ser assim formulado: A concepção do trabalho final como prática de pesquisa aplicacionista é uma metodologia de formação que se coaduna com o objetivo de desenvolver as competências profissionais para o ensino de língua portuguesa definidas pelo Profletras? ii) apresentar uma proposta metodológica de desenvolvimento profissional, tendo em vista os objetivos do Profletras.

## 2 O Mestrado Profissional em Letras no contexto dos MP

Em abril de 2013, a Capes lançou o Profletras com o propósito de capacitar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, tendo em vista a melhora da qualidade da educação no

tocante às competências de leitura e escrita dos estudantes. Os objetivos do Programa<sup>1</sup> podem ser apresentados com base na tradicional classificação entre gerais e específicos. Na proposta, os gerais expressam o retorno social esperado em decorrência da capacitação dos profissionais:

- Aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- Declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental;
- Multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet;
- Desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

Os específicos referem-se a aspectos pontuais da formação, entendidos como necessários para uma capacitação orientada para o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras:

- Qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline;
- Instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;
- Indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;
- Salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
- Aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
- Instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

Os objetivos do Programa enfatizam o desenvolvimento de competências diretamente ligadas ao saber-ensinar e, nesse sentido, apontam, em vários aspectos, para um rompimento da relação teoria-prática, bem como da relação entre produção e aplicação do conhecimento.

Emerge da enumeração dos objetivos do Profletras a sensação de que os polos se inverteram, de modo que as contingências da prática passaram não apenas a determinar o uso da teoria em situações concretas, como também indicam que a própria prática passou a definir os limites das teorias específicas em contextos marcados pela complexidade, a exemplo do ensino de linguagem. Contudo, a qualidade dos objetivos não garante, *ipso facto*, sua realização. É preciso considerar a qualidade dos meios estabelecidos para sua consecução. No Profletras, os meios se revelam em dois momentos: o do cumprimento da carga horária referente às disciplinas obrigatórias e o da construção e apresentação do produto final ou trabalho de conclusão de curso.

<sup>1</sup> Disponível em <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em 18 out.2016.

O alcance do perfil formativo preconizado pelo Profletras exige uma estrutura curricular orientada para o desenvolvimento de competências profissionais. Uma matriz curricular com essas características não prescinde, obviamente, de conhecimentos teóricos, contudo pressupõe que as competências profissionais, o saber-fazer, são processos de tamanha complexidade que jamais poderiam ser satisfatoriamente abordados por um enfoque puramente disciplinar (PERRENOUD, 2013). A decisão aparentemente simples de selecionar um objeto de ensino envolve habilidades de transitar por diferentes campos inter e transdisciplinares: psicopedagógicos (teorias da aprendizagem, metodologias de ensino, planejamento, avaliação etc.), sócio-antropológicos (fatores socioculturais que afetam a escola, professores e alunos), políticos (relações entre sistemas políticos e políticas educacionais, incluindo as finalidades da educação e teorias do currículo), além das disciplinas específicas de atuação do professor. Essas habilidades, porém, não desembocam automaticamente nas competências profissionais.

A rigor, a construção de habilidades de relacionar teorias, conceitos e métodos de diferentes disciplinas tem sido um desafio quase intransponível nos cursos de formação de professores, sobretudo por sua natureza predominantemente disciplinar. Em tal paradigma, os formadores, de modo geral, são especialistas em determinada área de conhecimento e sua prática formativa prioriza a transmissão de saberes teóricos de um campo específico. Quando se propõem a fazer incursões no terreno da prática profissional, a identidade do especialista continua a determinar suas linhas de atuação. Dificilmente se realiza um trabalho em que um objeto de estudo determinado é situado no contexto profissional, considerado em toda a sua complexidade. Em geral, o máximo que se consegue fazer é uma simulação de como alguns conceitos de uma disciplina poderiam ser abordados no ensino básico, tendo em vista um enfoque aplicacionista, ou seja, aquele orientado pela crença de que é preciso partir da teoria para compreender e transformar a realidade.

Um exame da matriz curricular do Profletras e de seus objetivos aponta para a conclusão de que se trata de um Programa em consonância com a tradição acadêmica que hierarquiza produção teórica e aplicação, portanto, alinhado ao modelo aplicacionista. Mesmo com os objetivos voltados para a prática profissional, as disciplinas curriculares, em geral, circunscrevem-se aos domínios da literatura e da linguística. Embora várias delas tragam a palavra “ensino” em sua designação, não há equívoco em afirmar que apenas reforçam o caráter aplicacionista do currículo, uma vez que o termo mencionado tem seu escopo definido pelos termos que mais claramente explicitam a natureza da disciplina, sejam eles gramática (Gramática, variação e ensino), fonologia (Fonologia, variação e ensino), literatura (Literatura e ensino) etc. Assim, o “ensino” que aparece nas designações disciplinares refere-se apenas ao elemento delimitador ou especificador que determina o campo de aplicação dos conhecimentos teóricos.

Em 23 de abril de 2014, o Conselho Gestor do Profletras emitiu um documento em que propõe as diretrizes básicas para o Trabalho de Conclusão Final (TCF), com a ressalva de que considerava prematura a elaboração de uma resolução definitiva sobre o produto final a ser apresentado pelos professores/discentes. No documento, o trabalho é apresentado como uma atividade de pesquisa de natureza interpretativa e interventiva, que deve ter como tema/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou sala de aula do mestrando, no que concerne ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Estabelece ainda que o TCF deve ser constituído de uma parte teórica e uma prática, podendo ser apresentado de duas formas:

1. *Material didático*, que tenha suportes como vídeos, software, caderno pedagógico, entre outros. Deverá vir acompanhado de um relatório de pesquisa que tenha, no mínimo, cinquenta páginas, com a seguinte estrutura: I – Elementos pré-textuais; II – Introdução; III

- Fundamentação teórica; IV – Metodologia; V – Análise dos dados; VI – Bibliografia; VII – Elementos pós-textuais.
- 2. *Dissertação*, que deverá ter, no mínimo, cem páginas e apresentar a seguinte estrutura: I – Elementos pré-textuais; II – Resumo em português, inglês, ou outra língua estrangeira; III – Sumário; IV – Introdução; V – Fundamentação teórica; VI – Metodologia; VII – Análise dos dados; VIII – Proposta para enfrentar o problema; IX – Considerações finais; X – Bibliografia; XI – Elementos pós-textuais.

Os elementos estruturais do produto final sinalizam uma perspectiva de trabalho fundada nos moldes acadêmicos e aplicacionistas quando propõem a sequência fundamentação teórica-metodologia-análise dos dados, uma vez que estabelece a teoria como porto de partida.

No caso da primeira possibilidade de TCF, o material didático, não fica claro como as etapas metodológicas se relacionam como o produto final. Não se sabe se o material didático deverá ser aplicado para, depois, ser elaborado o relatório, ou se haverá uma pesquisa para identificar problemas e, em seguida, a elaboração do material didático, que não seria aplicado. Ou seja, não fica claro se o material será efetivamente aplicado. Por outro lado, havendo a aplicação do material didático, o que representa essa metodologia, em termos científicos? E a análise de dados? Como avaliar a consecução dos objetivos do Profletras através desse trabalho?

Os mesmos questionamentos se aplicam à segunda possibilidade, a dissertação. A diferença estrutural em relação à primeira opção de produto final é que, após a análise dos dados, segue-se a apresentação da proposta de intervenção. Neste caso, há muita margem para a compreensão de que a aplicação da proposta não seria obrigatória. Porém, para ser considerada uma pesquisa interventiva, é necessário que haja não apenas a aplicação da proposta, mas também a resolução do problema.

Com efeito, as pesquisas interpretativas e interventivas também são praticadas em mestrados e doutorados acadêmicos. Nesse caso, como distinguir o mestrado profissional do acadêmico? O fato de o tema/objeto ser um problema da realidade escolar, embora desejável num MP, também não é suficiente para caracterizá-lo. Em que medida a resolução de um problema pontual por meio da aplicação de uma proposta de intervenção permite avaliar a capacitação profissional, processo complexo que se desenvolve ao longo da carreira do professor? Não seria esse tipo de pesquisa mais coerente com o tipo de investigação que busca verificar a validade de teorias no campo do ensino?

Diante desses aspectos, é possível afirmar que a proposta de capacitação dos MP, incluindo o Profletras, enquadra-se na perspectiva técnica de formação profissional, aquela que propõe a dar ao ensino um status e um rigor ausentes na prática tradicional, em grande medida determinada pelo mimetismo e pela intuição, ao concebê-lo como uma ciência aplicada. Nesse modelo, o professor é caracterizado como um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação.

Tal modelo de racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações das universidades e dedicada à pesquisa (SCHÖN, 2000). Por meio dela, a atividade profissional é identificada com uma prática instrumental dirigida à solução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Inspirada em modelos de formação próprios da medicina e da engenharia, e tendo em vista a busca por status acadêmico, o currículo normativo de formação docente no âmbito da racionalidade técnica opera mediante uma hierarquia de conhecimentos. Em primeiro lugar, aparecem as *ciências básicas*, que, por apresentarem os fundamentos propriamente científicos da formação, ocupam o maior espaço na estrutura curricular. Em segundo, as *ciências aplicadas*, que, como a própria

designação sugere, aplicam os conhecimentos científicos a determinados contextos. Em terceiro, tem espaço o trabalho com *as habilidades técnicas e as práticas cotidianas*, que costuma ocorrer após o tempo destinado ao estudo das ciências básicas e aplicadas. Tal hierarquização dos saberes pressupõe que as etapas preliminares ao desenvolvimento de habilidades técnicas de caráter prático fornecem todas as bases conceituais e teórico-metodológicas necessárias para orientar o exercício profissional.

### **3 Perspectiva técnica, epistemologia da prática e formação profissional**

Uma das críticas mais relevantes à concepção de formação profissional orientada pela racionalidade técnica foi feita por Schön. A constatação de que a prática profissional é eivada de situações problemáticas e zonas de indefinição que escapam ao domínio das teorias científicas, levou-o a concluir que aquilo que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar. Como solução para esse dilema, propõe uma inversão na ordem predominante na estrutura organizacional dos cursos de formação profissional: “em lugar de começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, deveríamos partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, da competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática...” (SCHÖN, 2000, p. 22).

Tal proposta não nega importância à ciência aplicada ou à técnica baseada em pesquisa, ainda que reconheça suas limitações quanto ao potencial de compreensão do talento artístico próprio de profissionais competentes. Na avaliação de Schön, a construção de uma epistemologia da prática, uma teoria da ação profissional, precisa considerar a relação entre três diferentes tipos de arte: uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação – todas necessárias para medir o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica. Assim, tal epistemologia da prática postula que a profissionalização deve-se dar a partir de um *ensino prático reflexivo*, voltado para ajudar os estudantes a adquirir os tipos de talentos artísticos essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática.

Embora atribua relevo aos conhecimentos técnicos e científicos na formação de professores, o enfoque reflexivo denuncia a ilusão cientificista que propõe transformá-los em pesquisadores amadores. Perrenoud (2002, p. 101) estabelece, de maneira precisa, o alcance das contribuições de uma formação para a pesquisa, na profissionalização docente:

[...] a prática de ensino não é e nunca será uma prática de pesquisa, pois é exercida em condições nas quais a decisão é urgente e o valor do saber é medido mais pela sua eficácia pragmática do que pela coerência teórica ou pelas regras do método, as quais permitiram sua elaboração controlada.

O que os professores mais podem aprender, em contato com a pesquisa em educação, provém do olhar, das questões que ela suscita, e não tanto dos métodos e das técnicas. É próprio da pesquisa subverter a percepção, revelar o oculto, suspeitar o inconfessável, estabelecer ligações que não saltam aos olhos, reconstruir as coerências sistêmicas sob a aparente desordem. A principal contribuição prática no âmbito da educação é sua teoria ou, mais modestamente, o conjunto dos paradigmas de interpretativos que as ciências humanas propõem acerca dos fatos didáticos e educativos.

Ao contrário do que se evidencia na perspectiva técnica, em que o professor é visto como um tecnólogo habilitado para a aplicação de conhecimentos e técnicas científicas entendidas como

suficientes para o desempenho profissional, a demarcação proposta por Perrenoud postula que a principal regulação da prática docente provém da reflexão do próprio profissional, desde que ele seja capaz de propor questões, de aprender a partir da experiência, de inovar, observar, ajustar progressivamente sua ação às reações previsíveis dos outros. Nesse sentido, as teorias das ciências humanas não podem pretender substituir a prática reflexiva do professor em situação. No melhor dos casos, podem fecundá-la, incentivá-la, propor algumas ferramentas, alguns conceitos e hipóteses que reforcem seu poder e legitimidade (SCHÖN, 2000).

Pérez Gómez (1998b) também adverte que o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza sua própria experiência. Isso equivale a dizer que não se trata de um conhecimento puro ou fragmentado que obedece à lógica da pesquisa científica, mas de um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. Essa forma de encarar a relação entre conhecimento teórico e prática profissional impõe que ciência aplicada seja concebida como uma teoria da prática, não a idealizada pelos modelos científicos, mas a que está comprometida com a compreensão da realidade em sua complexidade, portanto, não fragmentada. Daí decorrem duas acepções da noção de prática: a prática como atividade compreensiva, voltada para a investigação dos conhecimentos subjacentes ao exercício profissional, e a prática como competência técnica efetiva para o exercício da profissão, o saber-fazer propriamente dito. As palavras de Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 10) deixam clara essa diferença, ao mesmo tempo em que apontam os limites das propostas de formação para a prática na segunda acepção:

A prática – a boa e correta prática – não pode ser deduzida diretamente de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situações reais. Em primeiro lugar, porque a realidade educativa em que os professores/as devem trabalhar não foi criada pela ciência, como acontece com muitas tecnologias modernas. Se acreditássemos que os professores/as podem realizar um ensino “adequado” a partir do conhecimento científico, deveríamos explicar-lhes por que sempre se deparam com uma realidade que os impede de realizar esta prática. A profissionalidade do docente, antes de se deduzir simplesmente da ciência, deve assentar-se sobre um bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias.

Para elaborar uma epistemologia da prática com o fim de orientar a formação do profissional prático reflexivo, Schön (2000) correlaciona a reflexão com diferentes momentos da atuação profissional e estabelece uma escala que parte do conhecimento tácito, ou saberes da experiência, até a prática reflexiva em sentido amplo. Os conceitos que designam as diferentes fases do ensino reflexivo são os seguintes:

- a) *Conhecer-na-ação*: corresponde ao conhecimento implícito ou tácito, inerente ao talento artístico profissional, fruto da experiência ou de reflexões passadas, consolidado em esquemas semiautomáticos e rotinas. Por se tratar de uma competência que independe da capacidade de descrição ou explicitação de seus pressupostos por parte de quem o aciona, é fundamental, para o ensino reflexivo, que o conhecer-na-ação seja descrito. Quando isso acontece, o conhecer se converte em *conhecimento-na-ação*.



- b) *A reflexão na ação*: o conhecer-na-ação permite ao prático acionar esquemas de ação que recobrem as situações previsíveis. Contudo, a prática educativa tem como uma de suas características a imprevisibilidade, demandando a necessidade de tomadas de decisões repentinas e, por isso, nem sempre fundadas em certezas advindas de algum procedimento de experimentação realizado fora do contexto situacional imediato. Em situações desse tipo, o profissional deve ser capaz de refletir na urgência da ação para tomar decisões. Assim como o conhecer-na-ação, a reflexão na ação é um processo que pode ser desenvolvido sem que haja a necessidade de descrição.
- c) *A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* podem ser consideradas como a análise que o profissional realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. Consciente do caráter de reconstrução de sua própria lembrança e da possibilidade de que neste processo se produzam inevitáveis deformações subjetivas, o profissional deverá utilizar métodos, procedimentos e técnicas de contraste intersubjetivo ou dados registrados objetiva e mecanicamente sobre a própria realidade, a fim de minimizar os efeitos deformadores da atividade de reconstrução. (PÉREZ GÓMEZ, 1998b)

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional. Em tal processo, abrem-se para a consideração e questionamento, individual ou coletivo, não apenas as características da situação problemática sobre a qual atua o profissional prático, mas também sobre os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, na determinação dos objetivos, na escolha de métodos e na própria intervenção; além disso, a reflexão na ação permite a análise dos esquemas de pensamento, das teorias implícitas, das crenças e das formas de representar a realidade que o profissional utiliza nas situações problemáticas, incertas e conflitantes. Em suma, a reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação, correlacionando-os com a situação problemática e seu contexto.

A reflexão, portanto, não é meramente um processo psicológico que pode ser estudado apenas do ponto de vista formal, desvinculado do conteúdo do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do sujeito no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, trocas simbólicas, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Ao contrário de outras formas de conhecimento, a reflexão supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que possibilita uma leitura situacional em toda a sua complexidade e orienta a ação.

#### **4 Epistemologia da prática e desenvolvimento profissional**

A formação do professor fundada na epistemologia da prática ressignifica a concepção de profissionalização docente. O ideal do professor tecnólogo, que se apoia nos aportes teóricos oriundos das ciências, que racionaliza a prática sob a orientação de especialistas do planejamento pedagógico e da didática, mostra-se eivado de contradições e limitações próprias da concepção descontextualizada de ciência aplicada. O ideal do professor-pesquisador esbarra nos problemas não resolvidos no âmbito das pesquisas qualitativas, na precariedade da formação do professor em pesquisa social e na divisão estanque das atribuições do pesquisador universitário e do professor da educação básica.

No modelo reflexivo preconizado por Schön, o professor é concebido como um profissional reflexivo, capaz de analisar suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias.

A formação, portanto, deve-se apoiar nas contribuições dos práticos e dos pesquisadores, que também devem conhecer a prática em sua complexidade. A profissionalização é entendida, assim, não como a habilidade de transpor a teoria para a prática, mas como “um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação...” (ALTET, 2001, p. 25). Diferente do que acontece nos modelos de formação orientados para a aplicação de teoria, na epistemologia da prática, a profissionalização é entendida como um processo duradouro, que vai se modificando com o passar do tempo, começando na formação inicial e se estendendo por todo o período de efetivo exercício da profissão. Essa compreensão deu origem ao conceito de desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional consiste essencialmente na construção de competências e nas transformações identitárias nas situações de trabalho ao longo da carreira. Portanto, o conceito de desenvolvimento profissional remete, antes de tudo, a esse processo individual de aprendizagem de conhecimentos, habilidades atitudes e de sua mobilização em forma de competências para enfrentar, de maneira eficaz, situações profissionais; trata-se, fundamentalmente, do processo do indivíduo que aprende pelo trabalho para seu trabalho! (PAQUAY; VAN NIEUWENHOVEN; WOUTERS, 2012, p. 14).

Nos países em que à formação inicial se segue um período de formação do professor iniciante, o desenvolvimento profissional começa após o término desse período. O processo pode-se dar de maneira autônoma, quando o próprio professor investe em seu crescimento profissional, ou através de projetos institucionais. No Brasil, inexistente o período de iniciação profissional após a graduação, bastando a formação inicial como requisito mínimo para a profissionalização se não *de facto*, pelo menos *de jure*. Há quem considere que os cursos de formação continuada se enquadram no conceito de desenvolvimento profissional. García (1999), porém, entende que o conceito pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e sua orientação para a mudança. Essa abordagem apresenta uma forma de implicação a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente fragmentário e voltado para a transposição de teoria ou aplicação de metodologias didáticas fechadas e diretivas, tal como acontece nas atividades de aperfeiçoamento de professores.

Nesse sentido, considerando os objetivos do Profletras quanto à capacitação dos professores de língua portuguesa, podemos dizer que se trata de um programa de desenvolvimento profissional. Corrobora essa afirmação, o fato de não haver, em sua lista de objetivos, nenhuma referência à formação do pesquisador, como se espera de um MP, uma vez que se trata de uma modalidade de pós-graduação distinta do mestrado acadêmico. No entanto, três fatores têm contribuído para que o trabalho final do programa seja interpretado como resultado de uma pesquisa acadêmica. O primeiro deles diz respeito ao fato de o mestrado acadêmico ser uma referência de pós-graduação de todos os professores do programa. O segundo tem relação com as disputas por prestígio e poder na universidade, que ainda vê os MP como uma modalidade menor. O terceiro se refere ao entendimento do Conselho Gestor, segundo o qual o trabalho final seria uma pesquisa de natureza interpretativa e interventiva. Em função disso, a proposta de intervenção tem sido concebida e/ou executada tendo em vista a aplicação de teorias das ciências da linguagem para resolver problemas pontuais dos alunos. Assim sendo, o que torna a proposta de intervenção um trabalho de pesquisa científica? Como avaliar sua qualidade? Como avaliar as contribuições efetivas do programa ao desenvolvimento profissional dos professores? Diante das limitações da ciência aplicada apresentadas e discutidas aqui, seria ela adequada à consecução dos objetivos do Profletras? Qual a finalidade da proposta de intervenção no processo de desenvolvimento profissional? Ela deve ser

efetivamente aplicada? Qual o papel do orientador nesse processo? Como avaliar o desenvolvimento profissional?

Paquay, Van Nieuwenhoven e Wouters (2012) reconhecem a importância da prática na formação, mas concluem que o desenvolvimento profissional só se realiza pela reflexão sobre a ação. Assim, a aplicação da proposta de intervenção deveria constituir etapa crucial do processo no Profletras. Contudo, cumpre ter clareza de que a prática do professor é um fenômeno complexo que não ocorre simplesmente nas aulas. Começa bem antes, no planejamento das ações. Nesse momento, já é necessário refletir sobre os saberes que serão acionados no próprio ato de planejar e os que serão projetados para as etapas futuras. Como atividade intencional, que envolve aspectos subjetivos ligados à identidade do professor, e institucional, que engloba fatores objetivos envolvidos na gestão do ensino e da educação, o planejamento é também afetado por representações acerca dos sujeitos da aprendizagem, tendo em vista as concepções de socialização que circulam no espaço escolar. A necessária articulação desses fatores já no ato de planejar afeta a natureza dos objetos de ensino-aprendizagem, os quais não poderão manter suas características de puros objetos científicos quando submetidos aos objetivos sociopolíticos da educação. Essa constatação, ao mesmo tempo em que deslegitima o modelo aplicacionista para fins de desenvolvimento profissional, coloca a questão dos saberes docentes como um objeto central na epistemologia da prática.

Freire (2016) foi um dos primeiros pensadores a valorizar a importância dos saberes docentes, num momento em que florescia o ideal de formação do professor-pesquisador. Sua concepção acerca dos saberes necessários à prática educativa inclui a formação científica, mas não lhe atribui proeminência no conjunto dos saberes que devem compor a competência profissional dos professores, destacando, sobretudo, saberes éticos e praxiológicos ligados a fatores sociopolíticos aos quais a própria ciência deveria estar subordinada.

Tardif (2011) apresenta um enfoque diferente para a compreensão dos saberes que, por não partir de concepções previamente definidas, oferece importantes contribuições para a epistemologia da prática. Uma conclusão a que chega após suas pesquisas, e que deve servir de pressuposto básico ou ponto de partida nos projetos de desenvolvimento profissional, é que se torna

[...] impossível compreender a natureza dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços cotidianos de trabalho, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (TARDIF, 2011, p. 15).

Perrenoud (2002) apresenta várias ideias a respeito dos saberes docentes que podem ser tomadas como complementares à posição de Tardif. Uma questão relevante que ele formula é a seguinte: o que acontece com a reflexão quando seu objeto se esconde e a sua própria ação foge ao controle do ator? A pertinência dessa questão estaria no fato de que a ação profissional é composta de um conjunto de saberes e esquemas incorporados, nem sempre conscientes, que Perrenoud, usando uma designação de Piaget, chamou de inconsciente prático; aos esquemas de ação, recorrendo a uma terminologia de Bourdieu, chamou de *habitus*, um conjunto de disposições interiorizadas, aprendidas por meio da experiência e para a experiência.

A prática reflexiva, portanto, deve partir dos saberes docentes, sem alimentar a ilusão de que se tratam de representações sempre conscientes. Tal condição ressignifica o papel do orientador no Profletras, uma vez que o inconsciente prático não é facilmente acessado pelos práticos. Caberia

ao orientador, então, um papel formativo no processo de desenvolvimento profissional do professor em direção às habilidades do saber-analisar suas práticas, aí incluído o *habitus*. A postura reflexiva assim orientada deve transformar-se num novo *habitus*, tornando o professor um profissional que submete todos os aspectos que envolvem a sua prática, incluindo suas crenças, ao crivo da racionalização. As transformações da prática profissional a partir da prática reflexiva seriam o critério máximo de avaliação de seu desenvolvimento profissional.

#### **4.1 Uma proposta metodológica para o desenvolvimento profissional no Profletras**

Os objetivos de formação profissional do Profletras estão de acordo com o que García (1999) classifica como um processo fundado no tripé *planejamento-desenvolvimento-avaliação*. Trata-se de um processo de aprendizagem mediante o qual o professor deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes) num contexto concreto (a escola). Sendo assim, implica a elaboração de um projeto, sua implementação ou desenvolvimento e procedimentos de avaliação.

O desenvolvimento profissional de professores é uma atividade multidimensional, que envolve influências individuais, políticas, sociais, econômicas e profissionais. Por essa razão, como enfatiza García (1999, p. 196), “a *planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades de desenvolvimento profissional não podem ser realizadas a partir de uma perspectiva meramente técnica, mas será necessário combinar e conjugar tais elementos*”.

Com relação aos saberes que devem compor as competências profissionais, Altet (2001) propõe uma tipologia que os distingue entre teóricos e práticos. Os saberes teóricos são da ordem dos declarativos ou conceituais e se dividem em: i) saberes a serem ensinados, que compreendem os disciplinares, os constituídos pelas ciências e os tornados didáticos, com o propósito de permitir aos alunos a aquisição de saberes; ii) saberes para ensinar, abrangendo os conhecimentos pedagógicos sobre a gestão interativa da sala de aula, as didáticas das diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo. Os saberes práticos são aqueles decorrentes das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situações de trabalho. Tais saberes se dividem em: i) saberes sobre a prática, isto é, saberes procedimentais acerca do “como fazer”; ii) saberes da prática, oriundos da experiência, produto da ação que, na avaliação do profissional, teve êxito, da práxis e ainda os saberes condicionais (saber quando e onde utilizar determinados saberes).

Quanto ao contexto em que o professor adquire e desenvolve suas competências, e no qual elas ganham sentido pleno, a escola, é fundamental não perder de vista sua função na tarefa de socialização dos indivíduos, por meio de processos de aprendizagem. Perraudau (2009) relaciona a tipologia dos saberes de Altet com aquilo que os alunos devem desenvolver como indicadores de aprendizagens: os saberes (declarativos ou conceituais), os saberes-fazer (processuais ou procedimentais) e os saberes-ser (condicionais ou atitudinais). De acordo com Perraudau, a aprendizagem se estrutura sobre três polos interdependentes: o individual, o social e o contextual.

O polo individual diz respeito ao aluno como sujeito da aprendizagem. São três os componentes desse polo: i) o cognitivo, cujas principais funções são relativas ao desenvolvimento do pensamento, tendo em vista as fases do desenvolvimento psicogenético dos estudantes; ii) o conativo, que se refere à confiança, mais ou menos elevada, que o aluno manifesta, da imagem que tem de si mesmo e que pensa que os outros têm dele, à motivação que influencia seu grau de investimento nas tarefas, ao nível de internalidade em relação ao seu sucesso ou fracasso; iii) o componente afetivo, que diz respeito às formas como o vínculo que o aluno estabelece com a escola, com seus colegas e com seu professor podem constituir uma condição do bom desempenho.

O polo social tem relação com o pertencimento do sujeito a diversos grupos e estruturas nas quais é passível de sofrer a influência de outrem, tais como o meio cultural ao qual o aluno pertence, a família, as representações da escola e do valor da educação na família etc. Perraudeau ressalta que é preciso não analisar tais dados a partir de um olhar determinista.

O polo contextual refere-se ao ambiente da escola. Nesse cenário, Perraudeau (2009, p. 25) assinala a importância da atuação do professor como agente mobilizador das situações de aprendizagem:

A capacidade do professor de mobilizar seus alunos em torno de situações motivadoras e significativas é uma maneira de favorecer a adesão às aprendizagens a importância da singularidade do que se faz em uma aula, e não em outra, traduz-se pelo efeito-professor e pelo efeito-classe [...]. Assim como a apresentação do saber, a qualidade das transposições nas atuações propostas e o grau de dificuldade identificado pelo professor como suportável pelo aluno são elementos importantes [...].

Todos os aspectos apresentados nos três polos devem ser considerados tanto em sua singularidade quanto em sua transversalidade e em sua relação constante na prática do professor e, conseqüentemente, nos projetos de desenvolvimento profissional. De igual modo, tais projetos devem envolver processos de investigação e compreensão acerca dos saberes docentes, de acordo com as modalidades propostas por Altet.

A proposta metodológica que será delineada a seguir partirá do pressuposto de que os objetivos do Profletras se voltam para o desenvolvimento profissional do professor de língua portuguesa, entendendo-o como uma condição necessária para o alcance dos objetivos referentes à melhora da qualidade do ensino de linguagem no país. Nesse sentido, a proposta não terá como objetivo a resolução de problemas imediatos dos alunos que serão alvos da proposta de intervenção pedagógica. Não é possível medir o desenvolvimento profissional pelo modelo processo-produto<sup>2</sup> de ensino-aprendizagem, sobretudo num contexto em que as teorias da aprendizagem e as políticas educacionais definem como objetivos da formação o desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos estudantes. Todos os teóricos e profissionais de educação são unânimes em afirmar que não se desenvolvem competências em períodos curtos de trabalho pedagógico, uma vez que elas exigem situações de aprendizagem não apenas diversas, mas que permitam abordagens inter e transdisciplinares, envolvendo, inclusive, reavaliações constantes dos conteúdos disciplinares (PERRENOUD, 2013). Logo, reduzir o trabalho final do Profletras a uma proposta de intervenção de caráter pontual e imediatista representaria uma tentativa de treinamento específico tanto para professores quanto para os alunos, com pouquíssimas contribuições para a compreensão dos professores acerca da complexidade dos problemas que atravessam o ensino de língua portuguesa.

Conforme propõem Sácristan e Pérez Gómez (1998), a compreensão resultante da reflexão sobre a prática é indispensável para a transformação da educação. Por essa razão, no modelo apresentado aqui, a proposta de intervenção corresponde ao recorte da prática em que se

<sup>2</sup> Pérez Gómez enumera diversas limitações desse modelo de avaliação da qualidade educacional, que reduz o ensino ao comportamento observável do docente, e a aprendizagem ao rendimento acadêmico do estudante unicamente através de resultados de avaliações, sem a devida compreensão dos processos reais de interação. Segundo ele, nesse modelo, “descontextualizam-se as condutas do docente e dos alunos, como se pudessem ser tratadas como comportamentos genéricos universalmente válidos, independentes dos contextos em que se produzem” (1998c, p. 71).

desenvolverão as atividades relativamente controladas de ensino, tendo em vista a aplicação da metodologia de desenvolvimento profissional. Um critério norteador do projeto de desenvolvimento profissional será sua estreita vinculação com o contexto real de atuação do professor, como prevê a epistemologia da prática:

Por meio dessa concepção, o trabalho comum tem origem em problemas bastante *complexos*, permitindo que os profissionais permaneçam em seu terreno, que é o sistema da turma e do estabelecimento de ensino. Ao serem impelidos a realizar um corte muito sutil da realidade e a se interessar por um microprocesso, serão iniciados na pesquisa dos pesquisadores. Não os preparamos para fazer perguntas no contexto de uma prática reflexiva, porque o ofício de professor obriga a considerar todas as dimensões do sistema da turma sem se centralizar em um único aspecto, colocando o resto do mundo entre parênteses. Além disso, essa uma forma de propiciar certa igualdade entre pesquisadores e profissionais: diante da complexidade dos sistemas, todos buscam, improvisam, refletem, enganam-se. Não se segue mais a lógica da transmissão de saberes construídos, mas da exploração, da busca de sentido, da identificação de regularidades. (PERRENOUD, 2002, p. 102).

A opção por uma contextualização efetivamente real e não forjada por procedimentos científicos evidencia algumas diferenças entre o projeto de desenvolvimento profissional e o projeto de pesquisa. Em primeiro lugar, enquanto na pesquisa opera-se mediante uma simplificação do objeto, no desenvolvimento profissional é fundamental que sua natureza complexa seja preservada, sob o risco de gerar resultados artificiais que dificilmente poderão ser aclimatados empiricamente ao cotidiano do professor na sala de aula. Em função disso, o projeto de desenvolvimento profissional não pode ser operacionalizado com quantidade de alunos que não correspondam a uma turma, ou ignorar as coerções organizacionais e institucionais que afetam e/ou determinam as formas de atuação do professor, tais como as unidades estruturais da disciplina e a distribuição de sua carga horária semanal, a divisão dos conteúdos em unidades e anos letivos, as especificidades do espaço escolar e dos sujeitos, a elaboração e cumprimento dos planos de curso e de aulas, as condições de utilização de novas tecnologias, o cumprimento dos objetivos determinados nas políticas educacionais que norteiam o funcionamento da escola, dentre outros.

Outro aspecto que diferencia a pesquisa e o desenvolvimento profissional diz respeito ao papel dos saberes na relação, normalmente hierárquica, entre pesquisador e professor. Como a epistemologia da prática rompe com a perspectiva técnica de formação docente, não é seu objetivo partir de conhecimentos estabelecidos como verdadeiros do ponto de vista científico para explicar a realidade, mas problematizá-la explorando os vazios que se instalam entre a teoria científica simplificadora do real e a prática, marcada pela complexidade, com o intuito de elaborar representações globalizantes que possibilitem sua transformação. Como diz Charlot (2012, p. 104), “a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa a metas, objetivos; o ensino tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política”. As metas em educação são alcançadas mediante a utilização de estratégias sobretudo didáticas e pedagógicas que exigem do professor, não raras vezes, a capacidade de transformar conhecimentos de diversas naturezas em conhecimentos didáticos. Essas especificidades da relação dos professores com os saberes colocam muitos desafios ao formador de professores, exigindo que ele se interrogue sobre seus próprios saberes e que se coloque na posição de alguém que não vai apenas ensinar, mas também aprender. Assim, uma importante competência do professor reflexivo é a capacidade de problematização da realidade e da prática.

Explicitadas algumas diferenças entre o projeto de pesquisa e o projeto de desenvolvimento profissional e, uma vez definido que o alvo deste último, no Profletras, não é, imediatamente, o aluno, mas o professor, é preciso definir qual o objetivo da formação e os meios adequados para alcançá-lo. Já se asseverou aqui que o desenvolvimento profissional, no contexto da epistemologia da prática, tem como objetivo a formação do professor reflexivo. Esse processo não invalida a importância da pesquisa nem dos métodos e teorias científicas, mas submete-os a outra forma de racionalidade, orientada para a profissionalização. Além disso, a noção de pesquisa não se confunde com a pesquisa científica, abrangendo a postura investigativa que todo professor deve adotar diante das contingências e coerções institucionais e socioculturais que perpassam o ensino. Com base nesses pressupostos, o modelo de formação prevê três grandes unidades estruturais em torno das quais se desenvolverão as diversas atividades que comporão o processo de desenvolvimento profissional: a análise situacional, o planejamento e a implementação da proposta de intervenção, além da avaliação.

### *A análise situacional*

A análise situacional tem a finalidade de permitir um diagnóstico do estado profissional do professor, de maneira que seja possível identificar e selecionar necessidades formativas que serão objetos do projeto de desenvolvimento. Nessa etapa, a coleta de dados deverá ser conduzida pelo orientador-formador, utilizando métodos, preferencialmente qualitativos, para identificar os saberes teóricos (a serem ensinados e para ensinar) e práticos (sobre a prática e da prática). O orientador pode utilizar a etnografia, a narrativa autobiográfica, a entrevista narrativa, questionários, entrevista semiestruturada, a observação participante, filmagem das práticas, análise de documentos (atividades, avaliações, planos de cursos e de aulas elaborados pelo professor), dentre outros. Outra etapa importante da investigação referente aos saberes docentes diz respeito à sua capacidade de elaborar materiais didáticos. Como a proposta de intervenção também prevê a elaboração de uma atividade diagnóstica como parte da análise situacional que o professor deve fazer em relação à turma, é recomendável que a elaboração dessa atividade seja também um elemento do diagnóstico do professor. Através dela será possível avaliar importantes aspectos do *habitus* profissional. Essas informações serão importantes marcos referenciais nos processos de reflexão que ocorrerão durante as atividades de planificação, implementação e avaliação da proposta de intervenção. Ao final dessa etapa, o orientador deve ter respostas iniciais para as questões relativas ao perfil profissional do professor, iniciando por sua formação inicial e continuada até o seu estado atual.

### *A proposta de intervenção*

Nessa etapa, o professor deverá colocar em ação, de maneira constante e interdependente, as três artes propostas por Schön: a arte da sistematização de problemas, a arte da implementação e a arte da improvisação. É importante ressaltar, mais uma vez, que a aplicação da proposta deve levar em conta a complexidade do contexto escolar e da sala de aula, evitando criar situações artificialmente construídas especificamente para garantir a realização de um trabalho de pós-graduação. Assim, é preciso considerar que o trabalho deve:

- ser desenvolvido em, pelo menos, uma turma e incluir todos os alunos no processo;

- cuidar para que a aplicação da proposta de intervenção não represente a supressão dos demais conteúdos que compõem o plano de curso da turma em questão;
- evitar a criação de espaços e momentos (turno oposto) que não fazem parte daqueles já definidos pela escola, conforme a carga horária do professor, tendo em vista, exclusivamente, os objetivos da aplicação da proposta;
- voltar-se para a construção de aprendizagens dos alunos e não para o simples cumprimento do plano da proposta;
- envolver processos de avaliação quantitativa e qualitativa.

A proposta de intervenção deve ser o resultado de um estudo da realidade da turma, considerando os três polos que compõem o processo educativo, conforme aponta Perraudeau (o individual, o social e o contextual). Trata-se de uma *análise situacional* que o professor deve realizar em relação aos alunos, através de métodos de coleta de dados que envolvem instrumentos próprios da pesquisa qualitativa e da avaliação diagnóstica em educação. Aqui a utilização de métodos tidos como científicos, tais como a etnografia, entrevistas e questionários, está voltada para fins estritamente pedagógicos, uma vez que o conhecimento dos estudantes vai permitir a escolha dos conteúdos e das estratégias metodológicas mais adequadas aos objetivos do ensino. A aplicação dos instrumentos deve permitir a coleta de dados socioeconômicos e psicopedagógicos a respeito dos estudantes, bem como possibilitar um diagnóstico sobre seus saberes em relação ao tema da proposta de intervenção<sup>3</sup>.

A avaliação diagnóstica é uma etapa necessária de todo projeto de intervenção orientado para a mudança de uma realidade ou estado de coisas. Sua finalidade básica é fornecer os dados que vão permitir a descrição dessa realidade, passo fundamental para que seja possível decidir sobre as necessidades de intervenção e os aspectos sobre os quais ela deve incidir. Na medicina, por exemplo, os exames solicitados pelo médico cumprem a função de coletar dados sobre a saúde dos pacientes para subsidiar as decisões posteriores do profissional. McWilliams (2014), no âmbito da clínica psicanalítica, assinala que um bom diagnóstico é um elemento fundamental para a definição do planejamento da terapia. Sánchez-Cano e Bonals (2008, p. 17) ressaltam o papel da avaliação diagnóstica para as intervenções no campo da psicopedagogia:

A avaliação psicopedagógica normalmente se inicia com a detecção de uma necessidade. Concretiza-se em uma demanda de intervenção profissional com a finalidade de buscar melhorias na situação colocada. Inicia um processo compartilhado de coleta e análise de informações, formulação de hipóteses e tomada de decisões.

Thiollent (2011, p. 56) situa o diagnóstico na fase exploratória da pesquisa-ação como etapa necessária para a avaliação prospectiva da viabilidade de uma intervenção, que caracteriza a natureza da pesquisa: “A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os

<sup>3</sup> O levantamento dos saberes dos estudantes acerca do tema da proposta de intervenção é uma questão complexa que precisa ser cuidadosamente tratada pelo professor, em parceria com seu orientador. Quando se opta por abordar um tema familiar aos estudantes, é possível que o diagnóstico apresente questões diretamente ligadas ao tema, no sentido de identificar os saberes dos alunos acerca dele. Porém, quando o tema é uma novidade para os alunos e/ou para os professores, é preciso que o diagnóstico busque identificar se os alunos possuem ou não saberes considerados básicos para a construção das novas aprendizagens que constituem os objetivos do projeto de intervenção.



interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”.

No contexto pedagógico, aquele mais diretamente ligado ao cotidiano do professor, Luckesi (2011) defende que o ato educativo, por natureza um processo de intervenção, deve-se iniciar sempre pela avaliação diagnóstica, considerando que: “O desempenho dos estudantes, ao responderem aos instrumentos ou ao agirem, permite-nos saber se aprenderam. Permite uma descrição do seu desempenho e sugere, se o desejarmos, a busca da razão pela qual alguma aprendizagem não foi realizada” (p. 280).

O trabalho desenvolvido nessa etapa deve conscientizar o professor da necessidade de conhecer a situação inicial dos alunos antes de planejar o trabalho a ser desenvolvido<sup>4</sup>, assim como capacitá-lo para a elaboração dos instrumentos de coletas e também para a análise dos dados. Além disso, é possível identificar tanto os saberes teóricos e práticos quanto o *habitus* que o professor utiliza em sua prática, dados importantes para compor a descrição do perfil profissional do docente e para orientar a elaboração do projeto voltado para seu desenvolvimento. Para efeitos de comparação e avaliação do trabalho desenvolvido, será importante uma análise quantitativa e qualitativa da avaliação diagnóstica aplicada aos alunos, cujos resultados deverão ser confrontados com uma avaliação a ser realizada no final da aplicação da proposta de intervenção. A partir do levantamento das necessidades de aprendizagem dos estudantes, passa-se para as demais etapas da proposta de intervenção:

- a) **planejamento da ação:** consiste na elaboração do plano geral de trabalho com base nos dados extraídos de todos os instrumentos utilizados para a realização da análise situacional. Deve incluir as etapas da intervenção, o período total da proposta e o de cada etapa, os objetivos, conteúdos e as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que vão orientar o trabalho. No planejamento da proposta, o professor deve colocar em prática o conhecimento na ação e a reflexão sobre a ação. Para isso, deve confrontar a forma como normalmente executava essa tarefa com a forma como a executa no processo de desenvolvimento profissional, influenciado por novos conhecimentos teóricos da área de conhecimentos específicos da disciplina e pedagógicos;
- b) **implementação do plano:** elaboração dos planos de aulas diários contendo: data, carga horária, objetivos, conteúdos, estratégias pedagógicas, recursos pedagógicos e forma da avaliação. Nessa etapa, o professor colocará em prática o conhecimento na ação e a reflexão na ação. A depender da complexidade da proposta, é recomendável dividi-la em etapas, desde que seja possível definir unidades de um todo que precisam ser tratadas didática e pedagogicamente de maneira particularizada, tendo em vista uma síntese posterior. Após cada aula, deve ter início a reflexão sobre a ação para fins de registro e construção do relatório final. O professor deverá registrar tanto a realização das aulas quanto as reflexões sobre elas em diários de campo, além de reflexões sobre todo o trabalho desenvolvido em cada etapa. Para a reflexão sobre a ação, o professor deverá recorrer a informações com as

<sup>4</sup> Normalmente o planejamento é feito nas escolas antes que os alunos sejam conhecidos. Em consequência disso, o trabalho desenvolvido está mais voltado para o cumprimento do conteúdo programático do que para a construção das aprendizagens. A formação reflexiva de professores buscada no projeto de desenvolvimento profissional deve fazê-los perceber os equívocos desse procedimento ao problematizar, implementar e avaliar o planejamento das ações a partir da investigação da realidade, considerando os polos da aprendizagem apresentados por Perraudeau (2009).

quais teve contato no processo de formação e investigação teórica para avaliar a necessidade de promover modificações em sua prática. Dessa forma, o conhecimento na ação poderá ser transformado pela apropriação de novos saberes.

- c) **Análise e discussão dos resultados:** se a etapa de implementação da ação tinha o caráter pontual e se referia ao que acontecia em cada aula, de maneira mais imediata, ou tendo em vista a sequenciação das atividades nas aulas e etapas, aqui a reflexão sobre a ação deverá abranger a dimensão global da implementação da proposta de intervenção, com o objetivo de avaliar os resultados obtidos. Neste momento, devem-se confrontar os dados da avaliação inicial com os da final. A análise não deve levar em conta apenas os resultados quantitativos, mas refletir sobre como o processo possibilitou o resultado alcançado, ou seja, deve incluir uma análise qualitativa.

### *Avaliação*

O profissional reflexivo deve ser capaz de entender que os projetos educacionais são sempre situados. As práticas de sucesso não são facilmente transferíveis para outros contextos. Diante disso, a reflexão sobre a reflexão na ação deve proporcionar ao professor a elaboração de princípios gerais sobre sua prática sempre abertos aos condicionantes contextuais em que ela se desenvolve. Nesta etapa da pesquisa, o professor deve refletir sobre todo o processo desenvolvido nas etapas anteriores, avaliar sua relação com o *habitus* da profissão, consolidar suas aprendizagens e apontar as contribuições do trabalho realizado para seu desenvolvimento profissional.

A execução dessas etapas não garante, *ipso facto*, que o projeto de desenvolvimento profissional logre êxito. Para que isso seja possível, faz-se necessária a utilização de estratégias maiêuticas por parte do orientador-formador, com a finalidade de conduzir o professor à elaboração de problematizações e reflexões sobre sua prática. Nesse sentido, se concebemos o desenvolvimento profissional como um processo ininterrupto na trajetória do professor, é fundamental que se tenha clareza acerca de seu objetivo principal: munir o professor dos princípios teórico-metodológicos gerais que o habilitem a conduzir sua própria trajetória de prático reflexivo. É preciso, portanto, que o processo resulte em aprendizagens de princípios transferíveis à compreensão e possíveis transformações de outras situações e não, simplesmente, em produtos acabados que, supostamente, estariam em condições de reprodução pelo próprio docente ou por outros professores, independente de eles terem percorrido o caminho formativo que o produziu, ou das especificidades dos sujeitos e dos contextos nos quais tais materiais seriam, eventualmente, aplicados. Os livros didáticos utilizados nas escolas são bons exemplos de material produzido para sujeitos idealizados.

De modo análogo, a simples aplicação de uma proposta de intervenção destinada a confrontar problemas pontuais dos alunos converte o que deveria ser um processo formativo voltado para o professor num mero exercício de aplicação de planejamento pedagógico, sem maiores consequências para a (re)construção identitária do profissional. Como bem observa Perrenoud (2002, p. 44):

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O

professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um *trabalho* que, para se tornar *regular*, exige uma postura e uma identidade particulares.

## 6 Considerações finais

Os MP se caracterizam pelo objetivo de capacitação profissional mediante a aplicação de teorias e métodos científicos às situações de trabalho. Tal modelo de formação pode aplicar-se a contextos em que a transposição da teoria gera produtos ou um conjunto de procedimentos, em geral padronizadas. A educação, pelo contrário, jamais será uma prática controlada pela teoria científica ou até mesmo por conhecimentos advindos das experiências progressas, sejam do próprio professor ou de outros, porque tanto os sujeitos quanto os contextos, incluindo as relações entre eles, jamais serão totalmente repetíveis. Tais fatores inundam a prática educativa de zonas de indefinição, de vazios entre a teoria e a prática, nas quais será preciso, muitas vezes, agir na urgência e decidir na incerteza. Por essa razão, um MP voltado para a área de educação não pode contentar-se com produtos finais como a elaboração de material didático ou uma dissertação resultante de pesquisa. Se assim for, será muito difícil fugir ao risco de funcionar, prioritariamente, como uma instância destinada a conceder diplomas de pós-graduação.

De modo paradoxal, os objetivos do Profletras estão voltados para o desenvolvimento profissional dos professores, enquanto as modalidades de trabalho final propostas, ainda que em caráter provisório, perseguem produtos pontuais que, conforme os pressupostos da epistemologia da prática, pouco informam sobre a qualificação efetiva dos professores, sobretudo quando tais produtos desconsideram as especificidades e complexidade do contexto escolar, evidenciando maior preocupação em demonstrar o sucesso de uma proposta concebida de acordo com o modelo aplicacionista.

No modelo teórico-metodológico de desenvolvimento profissional proposto neste trabalho, a formação do prático reflexivo deve ser o grande objetivo do Profletras. Através dele, será possível, pelo menos, minimizar os efeitos de um utilitarismo individualista por meio do qual o professor poderia motivar-se para cursar o mestrado profissional apenas como uma forma de garantir retorno financeiro, visto que torna evidente o fato de que a responsabilidade epistêmica é um dos componentes da ética profissional:

Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da *consciência profissional*. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos.

[...]

A preguiça intelectual inibe a prática reflexiva. Esta última representa um *trabalho* do espírito, tanto na essência da ação quanto no momento posterior a ela. Ainda que esse trabalho seja livremente escolhido e vivenciado de modo construtivo, ele exige energia e obstinação (PERRENOUD, 2002, p. 50 e 52).

Os elementos que estruturam a metodologia do projeto de desenvolvimento proposto aqui permitem também visualizar uma estrutura do trabalho final capaz de explicitar o processo de formação do prático reflexivo. Independente da designação genérica que esse texto possa ter,

importa mais a definição de sua natureza, caracterizada não como uma descrição de pesquisa, mas como um relato de experiência de formação, no qual estariam presentes teorias e técnicas de pesquisa científicas, teorias e técnicas didáticas e pedagógicas e teorias e técnicas de formação profissional.

## Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. CHARLIER, E. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Trad. Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa No - 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 103-126.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

McWILLIAMS, N. **Diagnóstico psicanalítico: entendendo a estrutura da personalidade humana.** Trad. Gabriela Wondracek Linck. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PAQUAY, L.; VAN NIEUWENHOVEN, C.; WOUTERS, P. (Org.) **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998a, p. 27-52.

\_\_\_\_\_. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998b, p. 353-380.

\_\_\_\_\_. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998b, p. 67-97.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição de saberes. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. **Avaliação psicopedagógica**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Trad.: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## **ESTRATÉGIAS PARA SOLUCIONAR A OCORRÊNCIA DO APAGAMENTO DA CONSOANTE R NO FINAL DE VERBOS NO INFINITIVO PRESENTE NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

*Juliana Carlos Fernandes Gurgel<sup>1</sup>*

**Resumo:** O trabalho apresenta à luz da morfologia, a questão do apagamento da consoante “R” escrita na parte final do morfema de verbos no infinitivo. O desvio objeto de estudo desta produção foi encontrado com maior intensidade nas atividades de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Pretendemos aqui, a não interferência na fala desses sujeitos, mas que através do oral, e com a contribuição teórica da fonologia eles percebam a ausência do R na escrita e busquem solucioná-la. No Brasil hoje, são vários os estudos que tratam sobre a questão do R sob diversos aspectos. A transferência do oral para o escrito de verbos no infinitivo, constitui-se uma das principais constatações desse estudo. Para a realização da análise recorreremos às contribuições de Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Câmara Jr (1969, 1970, 1975), Ferrarezi Jr (2007, 2008, 2012a, 2012b, 2014), Rosa (2002), Zanotto (2006), dentre outros. A pesquisa de cunho intervencionista realizada a partir de um projeto aplicado em uma sala do 8º ano do Ensino Fundamental II, alcançou resultados positivos na identificação e análise dos desvios encontrados, bem como, nas atividades propostas para solucioná-los. O envolvimento dos sujeitos foi primordial para o desenvolvimento das estratégias utilizadas para colaborar com a identificação dos desvios, sua transferência do oral para o escrito e consciência da influência da fala na escrita.

**Palavras-chave:** Morfologia; Fonologia; Escrita; Desvios Ortográficos; Apagamento do r.

**Abstract:** The work presents in the light of morphology, the question of the deletion of the consonant "R" written in the final part of the morpheme of verbs in the infinitive. The deviation object of study of this production was found with greater intensity in the activities of 8th grade students. We intend here, not to interfere in the speech of these subjects, but through oral, and with the theoretical contribution of phonology they perceive the absence of R in writing and seek to solve it. In Brazil today, there are several studies that deal with the R question in various aspects. The transference from oral to verb writing in the infinitive is one of the main findings of this study. In order to perform the analysis, we used the contributions of Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Câmara Jr (1969, 1970, 1975), Ferrarezi Jr (2007, 2008, 2012a, 2012b, 2014), Rosa (2002), Zanotto ), among others. Interventional research based on a project applied in a room of the 8th year of elementary school II, achieved positive results in the identification and analysis of the deviations found, as well as in the activities proposed to solve them. The involvement of the subjects was essential for the development of the strategies used to collaborate with the identification of deviations, their transfer from oral to written and awareness of the influence of speech in writing.

**Keywords:** Morphology; Phonology; Writing; Spelling Deviations; Erasing r.

### **1 Introdução**

<sup>1</sup> Mestranda do ProFletr@as – Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. e-mail- julietop@bol.com.br

Um dos grandes desafios do ensino de língua portuguesa é sem dúvida, o estudo dos verbos. Mais precisamente, o infinitivo verbal. A abordagem dada a essa classe morfológica enquanto conteúdo a ser ensinado e consequentemente apreendido pelos alunos, não vem assegurando uma aprendizagem consistente.

Os alunos passam pelas series e não fixam conteúdos básicos para a compreensão e uso dos verbos na escola e nas demais atividades cotidianas as quais são submetidos diariamente.

A transferência do oral para o escrito é algo a ser estudado neste trabalho, principalmente, o apagamento da consoante R na escrita de verbos no infinitivo. O que torna mais preocupante a análise é a continuidade do problema, visto que, os alunos que não conseguem corrigir esta falha, chegam ao ensino médio e à universidade escrevendo com a subtração da consoante em questão, não só os verbos, mas, outros vocábulos.

Não pretendemos aqui, analisar o apagamento somente através de uma visão morfológica, mas também sob uma perspectiva fonológica. Outro aspecto a ser observado, diz respeito a categorização do erro. O que é considerado desvio ortográfico e o que é compreendido como erro gramatical.

O interesse em trabalhar este tema tão corriqueiro veio a partir da correção de produções textuais, avaliações, etc. onde algo sempre despertou curiosidade e inquietação, o fato de que, a grande maioria dos alunos do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Antônio Carlos, recorrentemente escrevia os verbos no infinitivo com a ausência da consoante R.

Era perceptível que problemas ligados à fala acabavam comprometendo também a escrita. Tal constatação tornava-se mais veemente quando os mesmos escreviam seus próprios textos, emitiam suas próprias opiniões, ficando expresso que a reprodução da fala na escrita é bem mais comum do que se imagina.

Aos professores cabe a percepção e o cuidado em observar tais desvios e criar mecanismos de enfrentamento. Assim, percebemos a necessidade de buscar/propor estratégias que colaborem para a correção deste fenômeno.

São diversos os estudos que tratam dessa questão, para fomentarmos as nossas discussões recorreremos às produções de Bortoni-Ricardo (2006), Ferrarezi Jr (2007, 2008, 2012a, 2012b, 2014), Perini (2010), Gonçalves (2011, 2016), PCN (1998), Mattoso Câmara (1969, 1970, 1975), Macambira (1987), Zanotto (2006), Rosa (2002), dentre outros. Utilizamos também, produções publicadas em eventos, artigos, textos e matérias jornalísticas publicados em periódicos e revistas científicas e pedagógicas. Com a contribuição da análise morfológica objetivamos colaborar para solucionar a ocorrência do apagamento da consoante r na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental II.

O objetivo geral deste trabalho é propor estratégias para solucionar a ocorrência do apagamento do r na escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Os objetivos específicos elencados visam:

- Investigar a existência do apagamento da consoante R e sua recorrência;
- Orientar os alunos na proposição de atividades que solucionem a ocorrência do apagamento da consoante R;
- Incentivar os alunos a descobrirem, através de atividades lúdicas, a forma correta de escrever o verbo no infinitivo;

Faz-se necessário um trabalho voltado à escrita dos alunos, utilizando atividades que estimulem a percepção do desvio e a consciência em solucioná-lo.

Os estudos sobre esse tema, vem ganhando espaço, pois, é esperado que os alunos do Ensino Fundamental II tenham formada, a competência escritora bem como, a consciência em perceber a adequação e/ou inadequação na grafia dos verbos nas suas formas nominais, aqui, especificamente o infinitivo. A recorrência do fenômeno do apagamento do 'r' corrobora a assertiva de que estes alunos, cometem os desvios rotineiramente, e necessitam compreender o que ocasiona o problema para em seguida buscar corrigi-lo de maneira eficiente e definitiva.

O trabalho teve início com a busca pelas referências bibliográficas que pudessem subsidiar a pesquisa e comporem o corpus. As produções textuais dos alunos constituem o alicerce da pesquisa, a interação pesquisador-sujeito, característica fundamental da pesquisa-ação configura o método utilizado.

Os dados para a realização do trabalho foram coletados em uma turma do 8º ano do ensino fundamental II, da Escola Estadual Antônio Carlos no município de Caraúbas/RN. A abordagem dada à pesquisa é a qualitativa, objetivando o alcance dos resultados através da interação com os sujeitos do estudo. Tem caráter intervencionista porque visa solucionar um problema existente em sala de aula, através da interação teoria x prática, pesquisador e sujeito pesquisado, e interpretativista, porque utiliza a contribuição da morfologia para colaborar com a explicação sobre o fenômeno do apagamento na escrita.

A sala de aula é o campo de atuação dos entes participantes da pesquisa. A construção dos resultados dá-se de maneira dialética. O estudo permite a revisão de materiais e estratégias de ensino capazes de efetivar o alcance dos resultados.

## **2 Breves considerações sobre a história da língua portuguesa no Brasil**

A história da língua portuguesa em nosso país mescla-se à história do próprio povo. À construção de nossas identidades. A chegada de uma nova língua encontrou nos povos que aqui residiam um preconceito natural, visto que, assim como todas as outras imposições trazidas pelos portugueses e demais povos que aqui chegaram, a língua oficial seria a que vinha com os colonizadores.

A mistura de povos e línguas fez com que o português brasileiro assumisse formas diferenciadas de Portugal. Sobre esse assunto Gomes (2007, p.15) cita:

A língua portuguesa chegou ao Brasil, no século XVI, já com as influências dos povos germânico e árabe. Ao “desembarcar” em terras brasileiras, a língua portuguesa encontrou resistências por parte dos nativos, mas foi se estabelecendo com fortes interferências indígenas e africanas. Houve contribuições italianas na época do Renascimento. Durante a colonização, as invasões do país pelos espanhóis e franceses acrescentaram ao léxico do Brasil termos daqueles povos.

O português brasileiro tem sofrido variações desde a sua chegada em terra firme. O Brasil é um gigante territorial, as influências estrangeiras em cada região colaboraram para diversas mudanças em vocábulos, significados e uso de palavras país a dentro.



A riqueza vocabular do nosso país é registrada em diversos estudos. Essa variedade gerou preocupações, e porque não dizer preconceito, o que acabou por despertar a necessidade de uma padronização. Conforme cita Scliar em artigo publicado em 2005;

[...] Foi então editado um Dicionário de Brasileirismos, com base em levantamento feito por João Ribeiro. Em 1910, sob a presidência de Rui Barbosa, a Academia formulou um objetivo mais ambicioso: tratava-se de elaborar um verdadeiro dicionário brasileiro da língua portuguesa. Dez anos se passaram e o dicionário não apareceu. A ideia foi retomada em três novos projetos, um de Mário de Alencar, outro de Laudelino Freire e um terceiro de Graça Aranha - este, inspirado pelo movimento modernista, propunha dar ênfase aos "chamados brasileirismos", e, ao contrário, eliminar os "portuguesismos". A proposta gerou polêmica; a Academia nomeou uma comissão para elaborar o dicionário - comissão esta, desfeita em 1934, sem concluir o trabalho. Em 1940, Afrânio Peixoto, cansado do que ele chamava "obra de Penélope" (a mulher de Ulisses, que, esperando o aventureiro marido, tecia de dia e desfazia o trabalho à noite), assume a responsabilidade da tarefa, confiando-a a Antenor Nascentes, catedrático do Colégio Pedro II, que, em 1943, entrega à Academia um dicionário com 100 mil verbetes (SCLIAR, 2005).

A Academia Brasileira de Letras buscou essa padronização em diversos momentos. Os dicionários hoje existentes no Brasil são frutos dessas incursões, alterações, novas formações. O surgimento de novas palavras no nosso país é quase diário, os neologismos, gírias e agora, o "internetês" trazem à tona diversos novos vocábulos com significados já existentes ou não.

A variação linguística predominante em todas as regiões enriquece o vocabulário coloquial do povo brasileiro. Existem também, os vocábulos técnicos, verbetes de áreas específicas que acabam misturando ainda mais o "caldeirão" cultural desse país.

As pessoas acabam incorporando termos que de certa forma não seriam adequados para o que está sendo proposto. Transformam em palavras qualquer indicação de novela, de gênero musical, etc.

O português falado no Brasil é um dos mais miscigenados do mundo. Conforme cita Silva (2009, p.9):

Língua não se congela. Ela é viva, pulsante. Palavras e expressões em voga numa época caem em desuso em outra. Até mesmo tempos verbais são criados e eliminados e não há sábios ou academias que possam deter a dinâmica histórica de uma língua. O português do Brasil, com suas variantes regionais, é bem mais vocálico do que o de Portugal, mais consonantal.

O desuso de algumas palavras e expressões é mais frequente do que se imagina. Variam conforme o tempo, a expressão midiática, política, cultural, etc.

A colonização de várias partes do país deu-se de forma setorializada, por exemplo, na Região Sul há uma supremacia da presença europeia, são imigrantes alemães, holandeses, poloneses, etc. em São Paulo, as colônias japonesa e italiana se sobressaem, inclusive, cidades inteiras se formaram a partir da presença e influência, dessas culturas. O Brasil é um país tradicionalmente "misturado", e isso se dá pela própria formação de seu povo. Essa formação miscigenada mexe não só com a raça, mas também, com a cultura, a língua, religiosidade, e em vários outros aspectos.

Com toda essa riqueza cultural e humana, seria praticamente impossível não registrar exemplos de variedade linguística, vocabular, neologismos, gírias, etc. em nosso país.

A língua portuguesa no mundo, não possui uniformidade na fala, aqui, não seria diferente. O acordo ortográfico visa ao menos, uniformizar a escrita das palavras dos países que a têm como idioma oficial. Sobre esse tema Silva (2009, p.10), cita:

O novo Acordo Ortográfico busca um consenso, quando for possível, e duas redações oficiais, quando isso não for possível. Ele não mexe, nem poderia fazê-lo na nossa forma de falar, mas busca facilitar, padronizar a escrita. Assim, na opinião dos defensores do acordo, livros publicados em Portugal não precisariam mais sofrer revisão para serem publicados aqui, por conta das diferenças na ortografia lá e cá. Dessa forma, tanto o mercado português como o de países como Angola e Moçambique ficariam mais acessíveis aos livros e às revistas produzidos no Brasil. Se depender do Acordo Ortográfico, o português terá as mesmas regras em todos os países em que é adotado como língua oficial.

Assim como os países que têm a LP como língua oficial, o Brasil em toda a sua amplitude territorial não possui uniformidade na pronúncia e significados de algumas palavras. A variedade linguística em nosso país é presente em todas as regiões.

## **2.1 Considerações sobre a Morfologia**

O estudo da morfologia é um dos pontos de partida para a percepção dos problemas que permeiam a escrita dos alunos. Recorremos aqui, aos escritos de alguns autores e suas relevantes contribuições para as pesquisas em língua portuguesa.

De acordo com Mattoso Câmara (1970, p.71), considerado o grande precursor dos estudos linguísticos no Brasil e introdutor do estruturalismo linguístico os gramáticos mais antigos já visualizavam a separação entre flexão e derivação no que tange à formação das palavras. Contudo, é a partir do século XIX com o advento da Linguística Histórica, conforme afirma Basílio (2004) que o termo Morfologia passa a figurar como responsável pela absolvição dos conceitos de flexão e derivação das palavras. A base estruturalista de análise e os processos descritivos da língua exigiam que fossem criadas formas de classificação, como cita Basílio (2004, p.3);

Mais especificamente, depois de um século de análises baseadas no desmembramento da palavra e focalização em suas partes constituintes, a palavra monolítica estava definitivamente enterrada. Por outro lado, o princípio estruturalista e a concentração na descrição de línguas clamavam por critérios de classificação; a emergência do morfema é, neste contexto, praticamente inevitável. Além disso, também a língua escrita foi para segundo plano no estruturalismo, passando-se a considerar a cadeia fônica como base da análise linguística, sobretudo no estruturalismo americano, concentrado fundamentalmente na descrição de línguas indígenas desconhecidas, ou seja, línguas cujas unidades lexicais relevantes o linguista ignorava.

É perceptível a dificuldade de categorização da palavra baseada no método estruturalista, principalmente pela ausência das especificidades necessárias à identificá-las. Os embates teóricos e metodológicos afastam uma definição precisa de quais componentes são necessários e as suas funções na formação das palavras. Porém, com o passar dos anos e o avançar dos estudos, a morfologia passa a compreender da menor unidade discricional da língua, até a identificação da palavra.

Dessa forma, a morfologia aparece como responsável por uma descrição sintética das palavras e estas, de acordo com as contribuições mattosianas são formadas por uma sucessão de morfemas. Sobre esta constatação, Kehdi (1998, p.1) cita:

Dignas de nota são as análises realizadas por Mattoso Câmara no terreno da Morfologia, especificamente no que se refere à flexão. Adotando o modelo descritivo do Item e Arranjo (IA) – segundo o qual uma palavra é formada de morfemas sucessivos, dispostos em função de uma combinatória marcada pela regularidade/paralelismo –, o autor consegue imprimir economia e rigor às descrições.

Mattoso Câmara conseguiu manter-se à frente de seu tempo na representação de suas ideias e análises, impossível não revisitar estudos linguísticos e não recorrer às suas contribuições, sejam elas, em quaisquer áreas. A morfologia é aquela, a qual ele conseguiu imprimir detalhadamente um modelo discricional que contribui até hoje, para os estudos que objetivem analisar questões ligadas tanto à fala quanto à escrita.

Ainda sobre as considerações sobre a morfologia é pertinente buscar os conceitos básicos, utilizados inclusive, em dicionários. Neste caso específico, o conceito de morfologia dado pelo Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa caracteriza-a como: “estudo da formação e as flexões das palavras”, ficando clara, a aproximação com as definições dadas por Mattoso Câmara e os seus adeptos.

É também importante recorrer as ideias de Saussure para perceber que a presença de uma linguística sincrônica, responsável pelo estudo da estrutura da língua e a sua constituição, e diacrônica, responsável pela movimentação evolutiva da língua através dos tempos, é base teórica para a compreensão e o fomento dos estudos da linguagem. Já a morfologia na obra saussuriana, assunto tratado neste capítulo é tida como responsável pelo estudo do entrelaçamento e construção de uma palavra através da dicotomia significante/significado. Assim, para Saussure, a palavra é o ponto fundamental para o estudo da morfologia. Embora seja relevante a compreensão de que é a relação com os morfemas que realiza a construção de sentido. Sobre isso Saussure (1969, p.148) diz:

O radical não é autônomo; ele só existe pela combinação com um sufixo; no francês roul-is, o elemento roul- não é nada sem o sufixo que o segue. O todo vale pelas suas partes, as partes valem também em virtude de seu lugar no todo, e eis por que a relação sintagmática da parte com o todo é tão importante quanto a das partes entre si.

O fato de referir-se à palavra como intrinsecamente ligada ao signo, Saussure não dissocia a presença do morfema como relevante nessa construção. Visto que, há uma associação entre ambos e, segundo Saussure, é essa relação que importa à morfologia. Embora a palavra em sua concepção seja a representação linguística a ser analisada.

De acordo com Maroneze (2008, p. 2-3), o modelo saussuriano de morfologia baseia-se nos pontos a seguir:

- a palavra é vista como um todo não-segmentável;
- as palavras estabelecem relações associativas entre si, que podem ser de três tipos:
  - fonológicas, quando o elemento em comum diz respeito ao significante;
  - semânticas, quando o elemento em comum diz respeito ao significado;
  - morfológicas, quando o elemento em comum diz respeito a ambos simultaneamente. Nesse sentido, dizer que determinada palavra possui determinado morfema equivale a dizer que tal palavra estabelece relações associativas com outras palavras que apresentam em comum uma cadeia fônica semelhante e um elemento significativo semelhante.

- a formação de palavras se dá por analogia, estabelecendo relações associativas com palavras já existentes na língua;
- uma palavra é produtiva (ou seja, é capaz de servir como modelo analógico para formar outras) na medida em que é passível de ser “decomposta”.

Dessa forma, o modelo proposto por Saussure leva em consideração todo o entrelaçamento que circunda as palavras e as suas relações associativas.

### **3 Procedimentos metodológicos – pesquisa intervencionista**

A pesquisa intervencionista configura-se como uma variante da pesquisa-ação, que surge no seio da contabilidade gerencial com o objetivo de relacionar teoria e prática na construção de resultados. Sobre essa assertiva baseados nas ideias de Jönsson (2010) apud Oyadomari et al., 2012 cita:

A pesquisa intervencionista, portanto, pode ser entendida como uma das variações da Pesquisa Ação e tem sido bastante recomendada como uma técnica que pode produzir resultados relevantes, mas para tanto é necessário que a academia aceite que os objetos de estudo possam ser afetados pelos próprios estudos

Nessa ótica, a pesquisa intervencionista é um exemplo de método colaborativo, onde os entes participantes podem interferir no resultado do estudo.

No Mestrado Profissional em Letras, o objetivo principal é a intervenção na realidade para solucionar, contribuir, enfim, melhorar a relação ensino-aprendizagem em sala de aula.

A vivência com a turma e o cuidado com as correções das atividades dos alunos despertou-nos o interesse em buscar a solução para os desvios ortográficos cometidos pelos mesmos. Os desvios apareceram em quase todas as produções do grupo, algumas com maior e outras com menor intensidade.

Assim, era necessário, um profundo trabalho de identificação desses desvios, o grau de intensidade em que ocorriam, o gênero textual utilizado em sala que mais expunha o problema, e as possíveis estratégias para solucionar o problema.

O primeiro passo, é perceber a existência do problema e também, reconhecer a nossa fragilidade docente. Para esse reconhecimento é necessário testar todas as hipóteses. Nesse caso, redações, charges, tirinhas, contação de histórias, letras de músicas, receitas, enfim, o material escrito que comprovasse ou não a existência do apagamento nas produções dos alunos.

### **4. Passo a passo da proposta interventiva**

As primeiras ideias para a proposta de intervenção utilizavam tão somente as produções de texto. Percebemos com isso, que não surtiram o efeito desejado, porque os alunos não conseguiam fazer uma relação entre a palavra pronunciada e a escrita. Assim, planejamos a intervenção em 8 blocos de 2 aulas cada.

Nas duas primeiras aulas, no dia 17/02/2016, fizemos uma explanação sobre o infinitivo verbal, preparamos cópias de um plano de aula utilizado por um colega do Profletras, o professor Marcílio Nunes, que consta nos anexos deste trabalho e as distribuimos em sala de aula. O plano era bem didático, de fácil leitura e compreensão. Em seguida, solicitamos aos discentes que redigissem uma espécie de artigo de opinião sobre o tema “maioridade penal”. Estavam em sala, 31 dos 35 alunos, dois ficaram sem fazer a tarefa, alegaram não saber falar sobre o assunto.

A constatação do apagamento era bastante acentuada. Reconhecemos com isso, que a aula sobre o infinitivo não tinha conseguido despertar a consciência dos alunos sobre o tema.

A partir daí, resolvemos utilizar algo mais próximo da realidade dos discentes. Conseguimos uma vídeo aula no youtube ( <https://www.youtube.com/watch?v=6tJETZKaGe4> ) com duração de 3 minutos e dezoito segundos com o foco totalmente direcionado ao infinitivo verbal. Utilizamos essa estratégia nas duas aulas do dia 02/03/2016. Nesse dia, não conseguimos concluir a atividade pois haveria ensaio para o desfile em comemoração ao aniversário da cidade. Com certeza teríamos que repeti-la na aula seguinte.

A aula seguinte para a intervenção ficou para o dia 16/03/2016. Nesse dia, choveu no início da tarde e registramos a ausência de 11 alunos. Adiamos a atividade para o dia 21/03/ (segunda feira).

Com um público de 32 alunos, reproduzimos a vídeoaula novamente, em seguida, distribuimos cópia de uma atividade de palavras cruzadas (anexo) intencionalmente escolhida e adaptada para que os alunos compreendessem a diferença do verbo no infinitivo e a sua conjugação nas orações propostas. Esperávamos que uma atividade mais dinâmica pudesse envolvê-los e empolgá-los na busca das respostas. A atividade não atendeu as expectativas, pois, a maioria dos alunos (21 no total) disse desconhecer a inversão de alguns verbos propostos, mesmo estando diante de um modelo a ser seguido.

Nas aulas do dia 30/03, entregamos o texto sobre a maioridade penal corrigido e chamamos a atenção para a questão do apagamento. Em seguida, distribuimos a letra da música Te ver do Skank com lacunas nos espaços dos verbos no infinitivo, para que os alunos preenchessem. Um total de 8, informou não lembrar, ou não conhecer a letra. Os demais, num total de 24, participaram ativamente da atividade, mas, falhamos porque não conseguimos ligar o equipamento de som para que eles acompanhassem a música cantada pela banda.

Visualizamos que o caminho para o que pretendíamos era através da música. Os alunos ouviam e acompanhavam a letra escrita, com isso, tomavam consciência de que transferem o apagamento da fala para a escrita. Assim, ficaria mais fácil solucioná-lo.

Algumas tarefas na escola interromperam a sequência de atividades, o que nos preocupou. Mas, continuamos monitorando os alunos e percebemos que alguns já haviam conseguido consolidar a aprendizagem sobre o R na parte final do morfema.

Retornamos à intervenção no dia 11 de maio. Levamos um vídeo do youtube (em anexo) da música “Beber, Cair e Levantar” cantada pela banda caraubense Saia Rodada. Antes, apresentamos a proposta ao setor pedagógico e a direção da escola. Foi a atividade de maior interação, inclusive, alguns alunos, nesse dia estavam 32, observaram que o próprio vocalista da banda também apaga o R.

Solicitamos, que após escutarem a música, reescrevessem a letra conforme o que ouviram. Em seguida, recolhemos as produções, embaralhamos e entregamos aos outros colegas, de forma que ninguém ficasse com a própria letra. Ao final, entregamos a cópia original da letra para que conferissem com as suas produções individuais.

Para a última atividade, solicitamos que eles produzissem uma lista de tarefas diárias, desde a hora em que acordavam até a hora de dormir. Pedimos, que escrevessem na noite anterior sobre o dia seguinte, ou seja, as tarefas seriam escritas com os verbos no infinitivo. Ex:

“acordar às 6h”; “escovar os dentes”, “tomar café”, etc. Algumas listas, tinham muitas tarefas, outras nem tanto.

## 5 Resultados alcançados

As primeiras atividades realizadas num universo de 35 alunos, com participação de uma média de 30 por atividade registravam de 103 a 110 apagamentos do r na parte final do morfema, com o desenrolar das estratégias descritas no passo a passo da intervenção, houve uma redução da ocorrência deste e de outros desvios na escrita, atingindo uma média de 8 a 12 apagamentos apenas. Alguns alunos não cometem mais nenhum desvio. De todas as atividades realizadas, as que mais obtiveram êxito foram as que utilizaram músicas em sua execução.

## 6 Considerações Finais

Neste trabalho, através de uma constatação recorrente do apagamento do r na escrita de alunos do ensino fundamental II, buscamos identificar e solucionar este problema. A pesquisa de caráter interventivo, permitiu a elaboração de atividades, que influenciaram positivamente na categorização dos desvios.

Foram identificados diversos fenômenos que interferem na escrita dos alunos. O apagamento do r destacou-se na maioria das produções. Optamos por tratar a questão a partir da influência da fala na escrita, evidenciando para os sujeitos a necessidade de reconhecer essa diferença e tentar solucioná-la na grafia das palavras.

Assim, uma das contribuições do trabalho, passa pelo fato de despertar no aluno a consciência de que, a sua escrita, é muitas vezes uma reprodução de sua fala. Os fatores determinantes para essa constatação são reforçados pela série de atividades de produção de texto realizadas em sala de aula.

Toda e qualquer atividade em sala de aula que envolva os entes participantes do processo ensino-aprendizagem, que desperte a curiosidade e a criatividade dos alunos obterá êxito em seus objetivos. O nosso trabalho preconizava a tomada de consciência por parte dos alunos, a respeito da transferência da oralidade para a escrita. A fala é individual e não deve sofrer interferência externa. O apagamento do r na fala é variação dialetal dentro do português brasileiro, porém, o aluno deve compreender que muitas vezes, ele escreve como fala e em diversos momentos de sua vida, será necessário atender às convenções e regras do sistema linguístico.

## 7 Referências Bibliográficas

- ABDALLA, M. F. B. **A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente.** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul/set. 2005.
- ALVARENGA, D. & OLIVEIRA, M. A. **Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita.** Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, ano 6, n.5, v.1, p. 127-158, jan./jun.1997.
- ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). **Editora Vozes: 10 anos de história.** Petrópolis: Vozes, 2001
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial: São Paulo, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BASILIO, Margarida M. P. **Morfologia: uma entrevista com Margarida Basílio.** ReVel, vol.7, n.12, março de 2009. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]

BISOL, Leda (Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

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.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 10ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CALLOU, Dinah; MORAIS, João; LEITE, Yonne. **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.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Ideias sobre a linguagem).

COSTA, Geisa Borges da. **O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 5 n.10 – 1º semestre de 2009.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: o apagamento do rótico por alunos da educação básica**. Cadernos do CNLF, vol. XVII, n.08. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de Exercícios**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de fonética e fonologia/** Thais Cristófaros Silva; colaboradoras Daniela Oliveira Guimarães, Maria Mendes Cantoni. 1.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, Almerinda Tereza Bianca Bez Batti. **Textos orais de informantes em fase de aquisição da linguagem-estudo de caso**. Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão/SC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Apagamento do fonema /R/ pós-vocálico de textos orais em informantes em aquisição da linguagem**. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003 (176-180)

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa/** Uwe Flick; trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

[http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/processo\\_historico\\_da\\_escrita.pdf](http://www.planetaeducacao.com.br/portal/gepi/processo_historico_da_escrita.pdf) acesso em 12 de outubro de 2016 as 14h33.

<http://congressos.anpcont.org.br/congressos-antigos/v/images/ft%20331-2.pdf> acesso em 28 de setembro de 2016 as 19h30.

<http://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita> acesso em 12 de outubro de 2016 as 14h11.

<http://www.gremd.fflch.usp.br/node/8> acesso em 04 de setembro de 2016 as 16h19.

[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(19\)11.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(19)11.htm) acesso em 08/10/2016 as 00h46

<http://www.vagalume.com.br/skank/te-ver.html#ixzz3ZQG3jTZd>

<https://www.youtube.com/watch?v=NUz9Jd8z9o> acesso em 08 de agosto de 2016

GOMES. Eduardo de Castro. **A escrita na história da humanidade**. Dialógica (Manaus), v. 1, p. 3, 2007.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- HORA, Dermeval da; RIBEIRO, Juliene L. P. **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora Universitária, 2012.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- KEHDI, Valter. **A morfologia e a sintaxe portuguesas na obra de J. Mattoso Câmara Jr.** São Paulo: USP/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Área: Filologia e Língua Portuguesa, 1998 (tese de livre-docência).
- MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo linguístico**. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- MEIRELES, E.S, CORREA, Jane. **Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. jan.-abr. 2009, vol. 21 n° 1, pp. 077-084.
- MONTEIRO, José Lemos. **Morfologia Portuguesa**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2002.
- OLIVEIRA, Alan Jardel. **Métodos de análise quantitativa**. In: “Comendo o final das palavras”: análise variacionista da haplogogia, elisão e apócope em Itaúna/MG. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- OLIVEIRA, Déborah Christina de Mendonça. **Nominalizações no português brasileiro: estrutura argumental, formação e morfossintaxe**. Tese (doutorado). Brasília: UNB, 2014.
- OLIVEIRA, Rosiska D. e OLIVEIRA, Miguel D. **Pesquisa social e ação educativa**. In: Carlos Rodrigues Brandão, (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PIMENTA, Selma G. **Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- PONTES JÚNIOR, Antônio P. **Variação linguística e ensino: considerações acerca da influência da oralidade na escrita**. Guarabira: UEPB, 2014.
- ROSA, Maria Carlota. **Introdução à Morfologia**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- RIBEIRO, Lorena N. S. **O apagamento do R em posição de coda silábica: há influencia na escrita discente?** Dissertação de mestrado. Salvador: UNEB, 2013.
- SÁ, J.L.S.N. **A relação entre consciência morfossintática e escrita ortográfica**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: RJ, 1999.
- SCLIAR, Moacyr. **Um olhar sobre a cultura brasileira - A língua portuguesa**. Disponível em <http://falar-portugues.blogspot.com/2005/09/Ingua-portuguesa-por-moacyr-scliar.html> acesso em 10 de setembro de 2016.
- SEARA, Izabel Christine. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SIDDIQI, D. 2009. **Syntax within the word: economy, allomorphy, and argument selection in Distributed Morphology**. [Linguistik Aktuell/Linguistics Today 138]. Amsterdam: John Benjamins.
- SILVA, Guilherme Antônio. **O apagamento e a manutenção do /R/ na cidade de Uberlândia em textos escritos**. Anais do SILEL. Volume 3, n.1 Uberlândia: EDUFU, 2013.
- SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Para conhecer morfologia**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SILVA, Maurício. **O novo acordo ortográfico da língua portuguesa: o que muda, o que não muda**. 1.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVA, Miriam Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.
- SIMÕES, Darcilia. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. de. **Linguística aplicada ao português: sintaxe**. 16.ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2014.



- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 198
- VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- VILLALVA, Alina. **Estruturas Morfológicas: Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.  
[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(19\)11.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(19)11.htm)
- ZANOTTO, Normelio. **Estrutura Mórfrica da Língua Portuguesa**. 5.ed. Rio de Janeiro – RJ: Lucerna/ EDUCS, 2006.

## 7 Anexos

### Anexo A – Plano de aula do Professor Marcilio Nunes sobre o infinitivo verbal

#### Língua Portuguesa

#### Professor Marcilio Nunes

#### QUANDO USAR O INFINITIVO DOS VERBOS DAR E ESTAR OUS SUAS FLEXÕES NA TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR DO PRESENTE DO INDICATIVO?

De onde vem essa dúvida?

No Português Brasileiro, essa confusão se dá por conta de um fenômeno fonético-1.1- fonológico chamado apagamento dos sons róticos (sons do “R”) em posição de coda (última consoante da sílaba) final (da última sílaba da palavra).<sup>1.2-</sup>

Mas o que é isso!?

**Simples:** Na nossa fala, pouco se pronuncia o fonema /R/ no final da sílaba das palavras, algo que é comum à fala de quase todos brasileiros, quando se trata da ausência de pronuncia desse fonema /R/ no fim de verbos no infinitivo. Isso causa confusão para grafia de verbos que, SEM LEVARMOS EM CONTA A PRONÚNCIA DESSE “R”, tem pronúncias idênticas às de suas flexões na 3ª pessoa do presente do indicativo, ou ainda na segunda pessoa do singular do modo imperativo afirmativo.

#### E a solução?

**Que tal resolvermos essa questão através da substituição desses verbos por outros**

**que tenham um valor semântico equivalente dentro do contexto em análise?**

Obs- Trataremos dessa questão atribuindo sinônimos aos verbos em questão, mas você ficará livre para atribuir outros sinônimos possíveis a esses contextos.

#### 1- Verbo dar no sentido de entregar:

Ela quer dá um livro de sua coleção OU ela quer dar um livro de sua coleção?

O menino dá dinheiro aos mendigos OU o menino quer dar dinheiro aos mendigos?

Substituindo: Entregar ou entrega?

#### RESPONDENDO:

1.1 ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

1.2 ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

#### 2- Verbo dar no sentido de trazer:

2.1- Essa questão dá muita dor de cabeça OU essa questão dar muita dor de cabeça

2.2- Herança só dar dor de cabeça OU Herança só dá dor de cabeça?

**Substituindo:** Traz ou trazer?

#### RESPONDENDO:

2.1- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2.

2.2- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2.

#### 3 – Verbo dar no sentido de conceder

3.1- Sua namorada não quis lhe dar uma nova chance OU Sua namorada não quis lhe dá uma nova chance?

3.2- Sempre que ele pede uma nova chance, ela dá? OU Sempre que ele pede uma nova chance, ela dá?

**Substituindo:** Conceder ou concede?

RESPONDENDO:

3.1- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2.

3.2- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2.

**4 – Dar no sentido de promover:**

4.1- Ele irá dar uma festa OU Ele irá dá uma festa?

4.2- Ele sempre dá festa no fim de ano OU Ele sempre dar festa no fim de ano?

**Substituindo:** Promover ou promove?

RESPONDENDO:

4.1- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2.

4.2- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2.

**5 – Verbo dar no sentido de terminar:**

5.1- Vai dar certo ou vai dá certo?

5.2- Dar certo ou dá certo?

**Substituindo:** Terminar ou termina?

RESPONDENDO:

5.1- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2.

5.2- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

**6- Verbo dar no sentido de desenvolver:**

6.1- Como se dá OU Como se dar?

**Substituindo:** Desenvolve ou desenvolver?

RESPONDENDO:

6.1- ( ) Forma 01 ( ) Forma 02

**7- Verbo estar com sentido parecido com permanecer:**

RESPONDENDO:

9.1- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2.

9.2- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2.

9.3- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2.

**10. Verbo Crer: 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, imperativo afirmativo ou infinitivo pessoal?**

7.1- O menino está doente OU O menino estar doente?

7.2- O menino está doente OU O menino deve estar doente?

**Substituindo:** Permanece ou permanecer?

RESPONDENDO:

7.1- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

7.2- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

**QUANDO USAR O INFINITIVO DOS VERBOS SER, VER, CRER E DAR OU SUAS FLEXÕES NO MODO IMPERATIVO AFIRMATIVO?**

**8- Verbo Ser: Imperativo afirmativo ou infinitivo pessoal?**

8.1- Tu pedes para eu ser forte? Sê forte tu, depois vem me cobrar!

OU

Tu pedes para eu sê forte? Ser forte tu, depois vem me cobrar!

**Substituindo:** Permanece ou permanecer?

RESPONDENDO:

8.1 ( ) Oração 1 ( ) Oração 2.

**9- Verbo Ver: 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, imperativo afirmativo ou infinitivo pessoal?**

9.1- Ele só ver os erros dos outros OU Ele só vê os erros dos outros?

9.2- É para eu ver? OU É para eu vê?

9.3- Ver pra mim o que houve OU Vê pra mim o que houve?

**Substituindo:** Olha ou olhar?

10.1- Ele não crer em Deus OU Ele não crê em Deus?

10.2- Minha experiência pessoal me permite crê OU minha experiência pessoal me permite crer?

10.3- Não sejas incrédulo, antes crer em Deus! OU não sejas incrédulo, antes crê em Deus!

**Substituindo:** Acredita ou acreditar?

RESPONDENDO:

10.1- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

10.2- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

10.3- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

**11- Verbo Dar: 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, imperativo afirmativo ou infinitivo pessoal?**

11.1- O mundo dar muitas voltas OU o mundo dá muitas voltas?

11.2- Dar um jeitinho de passar lá em casa! OU Dá um jeitinho de passar lá em casa!

11.3- Deus quis dá seu próprio filho como prova de seu amor OU Deus quis dá o seu próprio filho como prova de seu amor.

11.4- Sem Jesus não dá! Não vai dar OU Sem Jesus não dar” Não vai dá?

**Substituindo:** Entrega ou entregar? Faz ou fazer?

RESPONDENDO:

11.1- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

11.2- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

11.3- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

11.4- ( ) Oração 1 ( ) Oração 2

### **Anexo B – Produção de artigo de opinião**

- 1) Baseado nas discussões em sala, redija um texto sobre o seguinte questionamento:  
“Maioridade Penal – começar a responder mais cedo pelos próprios crimes reeduca os adolescentes”? Dê a sua opinião sobre o assunto. Observe a grafia correta das palavras e utilize-se de no mínimo 15 e no máximo 20 linhas.

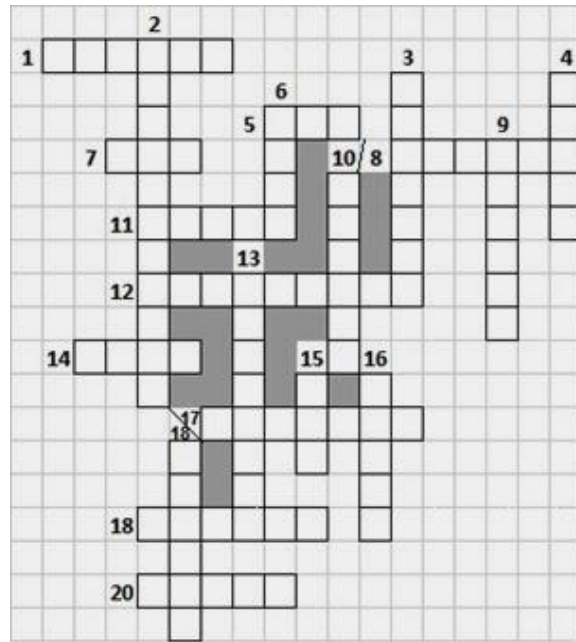

## **Anexo C - Exercício com palavras cruzadas**

### **Atividade**

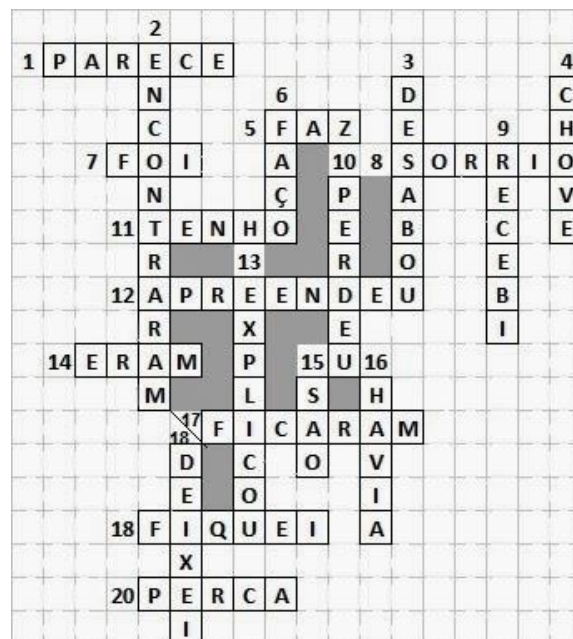
Leia as orações, observe a forma como os verbos estão escritos e substitua-os adequadamente na cruzada. Observe o modelo abaixo:

Ex: parecer - parece

- 1 – Aquela menina de vermelho parecer assustada.
- 2 – Os policiais, após muitas buscas, encontrar o menino desaparecido.
- 3 – Um prédio de 12 andares desabar no centro da cidade.
- 4 – Nessa época do ano sempre chover muito.
- 5 – No verão fazer muito calor em Cachoeiro.
- 6 – Fazer parte de uma banda de pop rock.
- 7 – Nossa viagem de férias ser perfeita e inesquecível.
- 8 – Eu nem sempre sorrir nas fotos de família.
- 9 – Receber lindas homenagens dos meus amigos antes da viagem.
- 10 – Durante o passeio, minha prima perder todos os documentos.
- 11 – Ter fé em Deus e nas pessoas.
- 12 – A polícia apreender seis menores no bairro Vilage hoje.
- 13 – Depois de duas horas de silêncio e tensão, ele explicar a situação.
- 14 – Paula e Fábio ser muito felizes juntos antes do casamento.
- 15 – Agora ser duas horas.
- 16 – Haver mais de duas mil pessoas na fila do show do cantor estrangeiro.
- 17 – Todos ficar exaustos após a avaliação.
- 18 – Deixar meus livros na casa de um amigo.
- 19 – Ficar emocionado com aquele novo filme nacional.
- 20 – Não perder as promoções dessa semana do Mercadinho do Zé.



**RESPOSTAS:**



Fonte: <http://sugestoesdeatividades.blogspot.com.br/2014/03/cruzadinha-de-verbos.html>.  
Acesso em 28/02/2016.

### Anexo D - Atividade interventiva com música - I

1) Ouça a música e preencha os espaços corretamente:

Te ver (Skank)

Te \_\_\_\_ e não te \_\_\_\_\_

É insuportável, é impossível

Te \_\_\_\_ e \_\_\_\_ que esquecer

É insuportável, é \_\_\_\_ incrível (2x)

É como \_\_\_\_\_ num rio e não se  
\_\_\_\_\_

É como não \_\_\_\_\_ de frio no gelo  
\_\_\_\_\_

É \_\_\_\_\_ estômago vazio e não  
\_\_\_\_\_

É \_\_\_\_ o céu se \_\_\_\_ no estilo e não se  
\_\_\_\_\_

Te \_\_\_\_ e não te \_\_\_\_\_

É improvável, é impossível

Te \_\_\_\_ e \_\_\_\_ que \_\_\_\_\_

É insuportável, é \_\_\_\_\_ incrível

É como \_\_\_\_\_ o prato e não \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ o sapato e não  
\_\_\_\_\_

É \_\_\_\_ alguém feliz de fato sem alguém  
para \_\_\_\_\_

É como \_\_\_\_\_ no mato estrela do  
\_\_\_\_\_

Te \_\_\_\_ e não te \_\_\_\_\_

É improvável, é impossível

Te \_\_\_\_ e \_\_\_\_ que \_\_\_\_\_

É insuportável, é \_\_\_\_\_ incrível

É como não \_\_\_\_\_ calor em Cuiabá

Ou como no \_\_\_\_\_ não ver o  
\_\_\_\_\_

É como não \_\_\_\_\_ de raiva com a  
política

\_\_\_\_\_ que a tarde vai vadia e  
mítica

É como \_\_\_\_\_ televisão e não \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ um bichano pelo chão e não  
\_\_\_\_\_

É como não \_\_\_\_\_ o néctar de um lindo  
amor

Depois que o coração detecta a mais fina  
flor

Te \_\_\_\_ e não te \_\_\_\_\_

É improvável, é impossível

Te \_\_\_\_ e ter que \_\_\_\_\_

É improvável, é impossível

É insuportável, é \_\_\_\_ in

## Anexo E - Atividade interventiva com música – II

1) Ouça a canção e reproduza-a conforme a letra.

### Beber, cair e levantar – Saia Rodada

Vamos embora, pra um bar,  
Beber, cair e levantar.

Vamos embora, pra um bar,  
Beber, cair e levantar.  
Beber, cair e levantar.(Bis)  
Cabra safado,  
Cara zoeira,  
Só gosta mesmo é de mulher tranqueira.  
Mulher direita o cara não quer  
Fica com raiva e até briga com a mulher.  
Eu já quis me mudar pro meu amor  
Mas a cachaça me pegou e a farra agora é meu lugar.  
Eu já quis me mudar pro meu amor  
Mas a cachaça me pegou e a farra agora é meu lugar.  
Mas se você quiser me acompanhar eu vou te convidar  
pra  
ir pra onde ...  
Vamos embora, pra um bar,  
Beber, cair e levantar.  
Bora, bora.  
Vamos embora, pra um bar,  
Beber, cair e levantar.  
Beber, cair e levantar.(Bis)

#### **Anexo F – Produção de agenda baseada nas tarefas diárias**

1) Utilizando o verbo no infinitivo. Aponte as tarefas que você executa todos os dias ao acordar. Faça uma lista real, com horários, responsabilidades, etc.

Ex: 1 – Acordar às 6h;

2 – Ir ao banheiro;

3 – Escovar os dentes;

4 – Tomar banho;

5 – Tomar café;

Etc.

Obs.- A orientação para a tarefa foi oral. Os alunos produziam suas listas de forma livre, colocando aquilo que lhes fosse mais pertinente. A única orientação era a utilização do verbo no infinitivo.

## ESTRUTURA TEXTUAL E CONSTRUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO NA PRÁTICA ACADÊMICA: RESULTADOS PARCIAIS

Adélia Freitas da Silva\*

Divina Pinto Paiva\*

**RESUMO:** Este artigo visa apresentar resultados parciais do projeto de pesquisa de Iniciação Científica que observa as principais dificuldades apresentadas pelos alunos de Língua Portuguesa I da PUC-GO, em desenvolver textos na forma padrão da língua. Trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e de campo (estudo de caso) num paradigma qualitativo, sob a predominância do método dedutivo. Verificou-se se os alunos de 1º período apresentam conhecimento acerca dos elementos constitutivos do texto nas tipologias e gêneros aplicados à redação e se empregam a estrutura textual devida ao tipo dissertativo no gênero artigo de opinião e, se tal emprego repercute na melhoria da comunicação na modalidade escrita. Para tanto, baseou-se nos estudos de Marcuschi, (2008), Motta-Roth, Désirée-Hendges, Graciela H. (2010), Köche, (2015), Antunes, (2010), Lüdke; André,(1986), dentre outros. Espera-se, com esse estudo, poder prestar contribuição ao conhecimento da Língua Portuguesa, na produção acadêmica, assim como, em planejamentos do ensino na disciplina LP I da PUC-Goiás.

**Palavras-chave:** Estrutura do texto dissertativo; Estrutura do parágrafo; Estrutura da frase.

This article aims to present partial results of the research Project of Scientific Initiation that observes the main difficulties presented by the students of Portuguese Language I of PUC-GO, in developing texts in the standart formo f the language. It is an exploratory, bibliographical and Field research (case study) in a qualitative paradigm, under predominance of the deductive method. It was verified IF the students of the first period present knowledge about the constituent elements of the text in the typologies and genres applied to the essay and the textual structure due to the of dissertation is used in the genre of opinion and, IF such use affects the improvement of communication in the Written modality. For this, it was based on the studies of Marcuschi (2008), Motta-Roth, Désirée-Hendges, Graciela H. (2010), Köche, (2015), Antunes, (2010), Ludke; André, (1986), among others. With this study, it is expected to be able to contribute to the knowledge of the Portuguese Language in academic production, as well as in teaching plans in the LP I discipline of PUC-Goiás.

**Key Wordes:** Structure of the dissertation text; Paragraph structure; Structure of the sentence.

---

\* Professora auxiliar da PUC-Goiás com pesquisa de IC na área de Linguística Textual, Mestre em Letras e Linguística pela UFG, Membro do núcleo de pesquisa NECH da PUC-Goiás, escritora com publicação em romance e poesia e em periódicos da área.

\* Professora adjunta da PUC-Goiás com pesquisa em Análise do Discurso, Semiótica e Linguística Aplicada, PIBID e Membro do GESEM e NECH, ambos na PUC-Goiás, escritora com publicação em poesia e em periódicos da área.



## 1 INTRODUÇÃO

Aprender a escrever é, em grande parte, senão principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e conectá-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprisionou (OTHON GARCIA, 1976, p.275)

Este artigo apresenta resultados parciais do Projeto: **ESTRUTURA TEXTUAL E CONSTRUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO NA PRÁTICA ACADÊMICA**. Ao longo das atividades docentes, percebemos que os calouros, de modo geral, chegam à universidade com severas dificuldades na escrita. O fato é que os alunos trazem consigo as consequências de um ensino fundamental e médio, muitas vezes, deficiente. Boa parte desses alunos está inserida em situação sociocultural pouco favorável ao entendimento da norma culta da língua e, por isso, não conseguem, por exemplo, reconhecer e empregar as estruturas textuais requeridas nas diferentes tipologias e gêneros. Há muito, este fato tem causado inquietação e, com ela veio a necessidade de investigar com mais ênfase os porquês de tanta dificuldade de organização do texto escrito. Ora, o domínio da norma culta da língua se faz necessário, especialmente, por meio da escrita, como “representação visível e durável da linguagem” (COHEN *apud* CAMARA JUNIOR, 2009, p. 133) e, ainda, “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro” (CLG, 1991, p.34 *apud* ENDRUWEIT, 2008, p.4). Sabe-se que o aluno formado na PUC Goiás, além de se preparar para as funções acadêmicas específicas da área, há também de se preparar para o exercício de uma profissão com domínio, sobretudo, da norma culta da língua nas modalidades oral e escrita.

Em tempos de internet, o uso da linguagem verbal sofre severas mudanças, o que requer investigação por meio da pesquisa sistematizada nesse contexto, pois “A comunicação se realiza quando todos os elementos funcionam adequadamente. Se o receptor não capta ou não compreende a mensagem, não pode haver comunicação.” ( ANDRADE; HENRIQUES, (2010, p. 9). Por outro lado, “A velha prática da redação com tema livre ou ‘tema tirado da manga’ em geral tem resultado ora no desinteresse do estudante em relação às aulas de sua língua, ora na memorização do chamado ‘nariz de cera’.”(SIMÕES, p. 84). Infelizmente, ainda temos em nossas escolas pouca prática com a escrita e quando as têm, são confusas para os estudantes.

Para tal investigação, tomou-se como questão norteadora o seguinte: Até que ponto o emprego da estrutura básica do texto dissertativo pode determinar a qualidade da produção acadêmica do aluno de 1º período de Língua Portuguesa I da PUC Goiás?

Para o estudante é necessário que se conheça as técnicas de produção textual e, por conseguinte, a relação entre os elementos estruturais do texto. O universitário precisa, cada vez mais, de agilidade na produção de textos. A correria do dia a dia e a frequência com que precisa produzir textos, quer sejam orais ou escritos, requer pensamento rápido e comunicação imediata. Corroborando com Squarisi, Salvador (2013, p. 13) “A receita para escrever texto [...] funciona bem porque ensina a pensar [...] a habilidade de escrever é resultado da habilidade de pensar – de forma ordenada, lógica e prática.” Por ser assim é que se reflete sobre a necessidade de auxiliar o aluno no desenvolvimento e domínio das técnicas de estruturas textuais nos diferentes tipos e gêneros, a fim de garantir produção, qualidade e

brevidade tão requeridas no mercado de trabalho. Para Dad Squarisi (2013, p.55-54) “Conhecer de antemão o gênero que se vai produzir é meio caminho para se escrever bem. Funcionam como forma de bolo onde as informações assam e crescem.” Além disso, o texto acadêmico produzido em sala de aula requer domínio dos sete elementos: brevidade, clareza, simplicidade, concisão, precisão, exatidão e ritmo. Tudo isso é ferramenta relevante nas mãos de quem sabe empregá-la. Pouco adianta saber a teoria, se na prática, o recurso não aparece.

Como professoras de Língua Portuguesa I, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás há décadas, acredita-se que esta pesquisa se justifica por ser fundamentada teoricamente, e por passar pela observação e análise da produção linguística dos alunos, em situação real o que poderá revelar informações relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, além de poder servir de base para futuras pesquisas.

Sendo assim, optou-se por trabalhar com a pesquisa exploratória o âmbito da pesquisa-ação que além de ação e participação, busca produzir conhecimento (THIOLLENT, 2000, p. 22). Essa opção se deu devido ao caráter da pesquisa e por ter como objetivo a observação em sala de aula. A escolha da sala se deu pelo fato de trabalharmos com a disciplina LPI em vários cursos diferentes ao longo de décadas. A turma escolhida é bem heterogênea, com quase sessenta alunos, em faixas etárias diferentes, períodos diferentes e cursos diferentes. Para André (1995, p. 31), a investigação científica é reconhecida como do tipo estudo de caso, se possuir um universo “[...] bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social”.

Na análise proposta, observa-se a relação dos elementos constitutivos do texto em três tipos de estrutura: Estrutura geral do corpo do texto, estrutura do parágrafo e estrutura da frase, ou seja, a superestrutura expositivo argumentativa. Para tanto, baseia-se nos estudos de Marcuschi, (2008), Motta-Roth, Désirée-Hendges, Graciela H. (2010), Köche, (2015), Antunes, (2010), dentre outros. Esta pesquisa, no que tange à interpretação dos dados, assume, nas considerações de Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11, 12), características que:

[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Parafraseando André (1995, p. 28), o fato de a pesquisadora ser professora regente nas turmas inseridas na pesquisa caracteriza em pesquisa participante “[...] parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Logo, pode-se afirmar que esta é uma pesquisa bibliográfica, de campo (estudo de caso), participante, etnográfica, sob o paradigma qualitativo e método dedutivo.

Quanto à metodologia empregada, vale dizer que a amostra utilizada para a análise do corpus foi desenvolvida em uma turma mista de 1º período de LPI. O texto recolhido

foi escrito em sala, na presença das professoras, do tipo dissertativo, no gênero artigo de opinião com tema livre, sem nenhuma preparação prévia.

Para melhor delimitar o universo dessa pesquisa no âmbito textual, optou-se por dividir, apenas como recurso didático, o que se toma por estrutura textual nessa pesquisa. Na primeira fase de análise o gênero textual (artigo de opinião) foi observado quanto ao título, nome do autor, introdução, desenvolvimento e conclusão, em linguagem dissertativa. Na segunda fase, a estrutura dos parágrafos e argumentação. E, na terceira e última, observou-se a estrutura da frase. “A superestrutura é algo importante no planejamento de um texto, pois cada categoria sua deve ser realizada e atender a determinados requisitos.” (TRAVAGLIA, 2016, p. 9.0).

## 2 QUANTO AO TÓPICO DISCURSIVO E ORGANICIDADE

Sabe-se que os gêneros discursivos, assim como gêneros textuais não se opõem, mas são complementares e integrados (BAKHTIN *apud* MARCUSCHI 2008). Porém, quando se pede, no meio acadêmico, certo texto como dissertativo argumentativo, espera-se certo comportamento linguístico, certa estrutura, ou certas características inerentes ao texto dissertativo.

Marcuschi (2002) destaca que, quando se designa certo texto como narrativo, descritivo ou argumentativo não se nomeia o gênero, mas o tipo de sequência textual. O autor distingue gêneros textuais de tipos textuais: os gêneros são ‘textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica’ (2002, p.22-23 *apud* KÖCHE ; MARINELLO, 2015, p.10)

A tipologia dissertativa é um gênero muito requerido no meio acadêmico. Espera-se que, por meio dela, o aluno possa mostrar sua opinião acerca de um assunto e que o faça de forma progressiva. É no embate da argumentação que se defende um ponto de vista, a fim de informar ou persuadir sobre determinada questão. “Emprega-se esta tipologia especialmente em gêneros textuais argumentativos, como o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor, o comentário e a carta argumentativa.” (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p. 11) – (Grifo nosso)

No que se refere ao artigo de opinião (objeto deste estudo), verifica-se a finalidade comunicativa do gênero que é informar, avaliar, analisar, argumentar e defender um ponto de vista, por isso, há predominância do parágrafo argumentativo.

### 2.1 Tópicos discursivos: primeiros resultados

Até o momento, foi realizada uma primeira observação no comportamento linguístico do corpus. Trata-se de uma mostra de 50 textos no gênero artigo de opinião com tema escolhido pelo aluno aleatoriamente. A produção se deu em contexto de sala de aula com produção individual, sem consulta. O resultado das catalogações mostrou, em média, 30% de emprego indevido da tipologia textual, 40% não defendeu um ponto de vista, produzindo parágrafos meramente conceituais, 20% suspendeu o desenvolvimento sem concluir o texto e 10% fizeram fuga ao tema e/ou ilegível. Afere-se, do resultado produzido até o momento, que há dúvidas quanto à escolha da tipologia e da linguagem requerida para o gênero proposto. Há desconhecimento ou dificuldade de argumentação ou

defesa do ponto de vista e, por fim, há os que não foram bem-sucedido no comportamento linguístico requerido para conclusão, ou não conseguiram se fazerem entender. Os dados aqui apresentados em porcentagem foram feitos e mantidos, a fim de valorizar o trabalho dos alunos de Iniciação Científica. Não há aqui pretensão de fazer pesquisa quantitativa.

### 3 ESTRUTURA DO PARÁGRAFO

Nesta seção, trata-se do de um tópico do texto, no caso aqui, artigo de opinião como um dos elos de composição da superestrutura e superfície do texto. Geralmente, cada parágrafo contém um argumento que subsidia a conclusão. Geralmente, não sempre. Vários autores defendem a ideia de que o artigo de opinião “usa argumentos com o objetivo de defender uma posição. Entre eles destacam-se os que seguem (KÖCHE; PAVANI; BOFF, 2013 *Apud* KÖCHE; MARINELLO, 2015, p.103). Por ser assim, faz parte da análise do parágrafo, a construção argumentativa.

Normalmente, os alunos de no 1º período chegam com a ideia de que todo parágrafo deve ser padrão, ou seja, deve conter uma ideia completa. Acreditam que quem escreve bem faz sempre parágrafos redondos, ou seja, minitextos, ao não conseguirem, sentem-se desestimulados e escrever bem se torna um sonho inalcançado.

Para Faraco e Tezza, (2014, p. 168), não existe parágrafo padrão. É mito a ideia de que há uma fórmula para atender os diversos tipos de texto. Além disso, afirma os autores:

[...] o parágrafo não é simplesmente uma questão técnica da escrita; a noção de parágrafo depende, de certo modo, da percepção mais ou menos intuitiva que nós temos de uma hierarquia de ideias e de fatos, de uma organização do mundo que não se reduz a um macete ou a uma regra fixa.

O fato é que a única exigência para que a unidade seja classificada como parágrafo é a abordagem, mesmo que facetaria sobre o assunto. O parágrafo deve se guiar por um suporte básico a fim de fazer com que as ideias circulem sem se perderem. Para cada tipo de composição, deverá ser criado um suporte específico. O objeto será suporte da descrição, o fato da narração e o ponto de vista da dissertação. Esse suporte, de acordo com a preferência do redator, poderá ou não estar explícito no texto. Isso é importante porque pode determinar o método de raciocínio do autor. Sua existência é de fundamental importância para determinar/ o método de raciocínio do autor. Além de garantir a unidade paragrafada, esse suporte muito auxiliará o leitor na tarefa de entender e de resumir o texto. (FARACO E TEZZA, 2014).

Além de aglomerar as ideias afins, o suporte do parágrafo, que neste estudo assume papel diferenciado do tópico frasal, ainda é de grande utilidade para garantir a coerência do texto rumo a pureza da unidade e a sequência lógica dos parágrafos para a formação do capítulo, caracterizadas como infiltração e vazamento de ideias nas unidades paragrafadas ou alinhamento das unidades no texto. Infiltração é a presença de conteúdo estranho à proposta do parágrafo. Ela poderá ser detectada se o autor tiver compromisso com o suporte, com o eixo que levantou como proposta. O que não lhe for pertinente deverá ser excluído da unidade. Não menos prejudicial que a infiltração, aparece eventualmente em alguns textos uma outra falha de coerência aqui denominada vazamento de ideias. Também ela é fruto do descompromisso do autor com o suporte do parágrafo. Entende-se por vazamento o juízo feito acerca de um suporte, mas registrado em outras unidades diferenciadas. A tarefa de detectar os vazamentos se confunde com a de detectar as

infiltrações, uma vez que, ao vazar de uma unidade, a reflexão se infiltra em outra. Se para eliminar as infiltrações e os vazamentos o suporte do parágrafo foi tomado como referência, para organizar os parágrafos no texto, o redator será orientado pela temática, pela noção de pertinência das ideias, pela sequência lógica dos fatos, pela ordem natural das partes do todo.

[...] ao planejar, transparece a necessidade de conhecimento da categoria de texto e suas características básicas, porque, embora o planejamento referente ao aspecto da organização e estrutura tópicos seja semelhante para todas as categorias de texto, sempre há uma inter-relação com outros elementos importantes na produção do texto, não só em sua estrutura composicional (como superestrutura, linguagens usadas etc.) como também da superfície linguística do texto. (TRAVAGLIA, 2016, p. 106).

Assim como na descrição e na narração, a dissertação também se beneficia com a estrutura padrão dos parágrafos e conta com várias técnicas para sua montagem.

A montagem do padrão é feita a partir desse esquema, usando a técnica do confronto. É um trabalho de coesão, alinhando cada parte desse esquema, iniciando-se pelo tópico frasal e finalizando pelo ponto de vista. Ele segue o método indutivo, uma vez que é fechado pela ideia principal. O planejamento assume o papel de eixo desse parágrafo, não permitindo infiltrações ou vazamentos de ideias.

Essa estrutura paragrafada é de fundamental importância para o texto inteiro. Em primeiro lugar, ele orienta o leitor para o entendimento do texto, pois é sua síntese. Em segundo lugar, dá segurança ao redator, tornando-se referência para o desenvolvimento dos demais parágrafos. No desenvolvimento, os parágrafos não precisam necessariamente apresentar introdução e conclusão.

O parágrafo de conclusão do ensaio conta com a mesma técnica dos parágrafos do desenvolvimento.

A única coisa que muda é que as questões girarão em torno do ponto de vista. Esse ponto de vista, já exibido na introdução, deverá ganhar uma cobertura abrangente, sem, contudo, ter a necessidade de aparecer no parágrafo, pois, depende da decisão em usar o método indutivo ou dedutivo.

Rocha e Arruda-Fernandes (2012) *apud* Travaglia (2016, p.106), acerca do planejamento textual que envolve a posição de ocupação dos parágrafos no corpo do texto, dizem:

É importante conscientizar nossos alunos de que a argumentação depende em grande medida, da organização do texto; da ordenação dos itens selecionados como argumentos, o que exige do produtor um planejamento, que: 1) inicia-se pela escolha dos argumentos que servem para determinada conclusão; 2) desenvolve-se, em seguida, pela escolha das palavras argumentativamente mais representativas, para reforçar ou atenuar os argumentos, conforme a intenção do locutor, pela escolha dos elementos que vão estabelecer as conexões entre os

argumentos, marcando, por exemplo a hierarquia entre eles numa escala, ou a sua equivalência numa classe argumentativa; 3) culmina com a redação do texto; 4) terminando por uma boa revisão [...]. (2010, p. 149).

Afere-se do exposto até aqui que é consenso entre a maioria dos estudiosos da língua que o planejamento, chamado por nós de estrutura textual, quer seja no sentido macro ou microestrutural requer planejamento, sequência estrutural.

Como foi dito no anteriormente, no início deste texto, a análise do corpus mostrou que houve predominância de parágrafos conceituais, presença de marca de oralidade na escrita, transitividade nos tipos de texto e repetições desnecessárias e/ou abandono de ideias e de frases. Até a presente fase de estudo, não foi considerado o domínio discursivo na amostra em questão, devido ao fato de se ter pretendido, neste primeiro momento, fazer apenas o levantamento da real condição do calouro no que se refere à produção textual. Para encerrar esta seção, corroboramos com Koch;Travaglia (2015, p. 62). “O conhecimento ou não, a utilização ou não das características de superestrutura de cada tipo pode auxiliar ou dificultar o estabelecimento da coerência.” A seguir, apresenta-se a análise do elemento frásico.

### 3. ESTRUTURA DA FRASE

Transposição da linguagem oral para a modalidade escrita da lga. Esse tipo de frase, quando dita oralmente e acompanhada de gestos são perfeitamente compreensíveis, mas na modalidade escrita sofre prejuízo de compreensão.

Mas, o que é mesmo oração (ou frase)? Segundo Fraco; Tezza (2014, p. 268), há de se considerar que o problema da estruturação da frase não é só do aluno, é do professor também.

Se conferirmos a gramática normativa, que tentam descrever a língua padrão, veremos que a definição de oração (e de frase) são vagas, incompletas e frequentemente contraditórias. Do ponto de vista didático, saber, por exemplo, que ‘frase é a combinação de palavras que exprime um pensamento’ Ou que, ‘a oração é uma unidade de fala com sentido completo’ não nos serve para nada’, E os estudantes “cheios de razão exprimem pensamentos combinando palavras “ como a escola pede...

Cabe, então, dizer que a questão da estrutura frasal requer um pouco mais de atenção por parte dos docentes, especialmente os da área de Letras que são, particularmente, responsáveis pelo ensino da modalidade escrita. Outro ponto observado em sala de aula, foi a ideia de que os períodos subordinados enriquecem a oração e conseqüentemente o período. Desprestigiam as orações de períodos simples e compostos por coordenações, pois as confundem com marca de oralidade.

É recorrente nos textos dos acadêmicos de 1º período, demonstrarem problemas de transposição da modalidade oral para a modalidade escrita. Segundo Faraco e Tezza, (2014, p. 267),

[...] grande parte de nossas dificuldades com a escrita decorra daí: a contaminação do texto escrito pela linguagem oral. É um problema sério porque a potencialidade expressiva da fala é incomparavelmente superior à da escrita. [...] É um problema que se manifesta com bastante clareza quando enfrentamos, na escrita, a estrutura da oração (ou estrutura da frase).

Aliás – continuam os autores – o problema relativo à estrutura frásica não atinge somente os alunos, os professores também sofrem com os equívocos. A maior parte de definições de oração ou frases é, frequentemente, contraditória. Não há consenso entre os gramáticos. Mas afirmam Faraco e Tezza (2014, p.271), “Dominar a estrutura da oração é um dos requisitos fundamentais para se escrever bem. (Mas não é tudo: um texto ilegível pode ser composto por várias orações perfeitamente estruturadas!)” e continuam os autores “E dominar a estrutura da oração escrita significa dominar os recursos de que a língua dispõe para flexibilizar a linguagem.”

Pesquisas recentes apontam para o fato de que a sintaxe e a pontuação, numa perspectiva discursiva, no sentido real, tem sentido nulo. Elas só podem ser resumidas em uma só operação: segmentar o discurso em unidades frásicas, denominadas frases. (DAHLET, 2006, p. 126 apud PUZZO; KOZMA; BRITO, p. 210).

No corpus analisado até o momento, observou-se presença de oralidade, anáfora e catáfora, apagamento do sujeito, uso indevido do gerúndio (gerundismo), internetez, problemas de flexão verbal, abandono de frase e de ideia, sujeito corecorrente, mais próclise que ênclise. Ausência de mesóclise, predominância de período simples e período composto por coordenação.

Esses dados não foram suficientemente catalogados e revisados para serem tratados nessa reflexão. Apresentar-se-á em oportunidade futura com o adiantamento ou término da pesquisa.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe dizer que, o que se espera alcançar com este projeto de pesquisa de IC é ventilar, ou desmitificar a ideia de que há uma forma no sentido de fôrma denominada “estrutura” que serve para todos os tipos de textos e, ou que não há necessidade de se preocupar com estrutura textual interna e externa. Enfim, macroestrutura, microestrutura, superestrutura, artigo de opinião, estrutura frásica, o que são? Há de se entender tudo isso para se escrever bem? O que a universidade espera? No que contribui? Como se apresenta a estrutura textual e a construção do texto dissertativo na prática acadêmica dos alunos do 1º período da PUC – Goiás?

Estas e outras questões relativas ao tema que, possivelmente serão encontradas ao longo da pesquisa, poderão contribuir para reflexão e replanejamento do fazer docência.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida L.; HENRIQUES, Antônio. **Língua Portuguesa: noções básicas para cursos superiores**. São Paulo: Saraiva, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

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

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática: referente à Língua Portuguesa**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CRESWELL, J. W. Procedimentos Qualitativos. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 21 ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. **A escrita em Saussure**. *ReVEL*. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

FARACO;TEZZA. **Prática de texto para estudantes universitários**. 24 ed. Petrópolis, RJ: 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton. **Gêneros textuais: prática de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KÖCHE ; MARINELLO. **Análise de textos de comunicação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Marcuschi, (2008), Motta-Roth, Désirée-Hendges, Graciela H. (2010), Köche, (2015), Antunes, (2010),

MOTTA-ROTH; DÉsirÉE. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OTHON GARCIA. **Comunicação em prosa moderna**. 6 ed. São Paulo: FGV, 1976.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com os discursos que circulam na sociedade**. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2007.



PUZZO;KOZMA; BRITO. **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva.** Campinas, SP: Pontes Editores,2014. Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 39.

SQUARISI, Dad. **A arte de escrever bem.** São Paulo: Contexto, 2013.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

## FALA, LEITURA E ESCRITA: A IMPORTÂNCIA DA INTERLOCUÇÃO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Betina Rezze Barthelson\*

**Resumo.** A partir da abordagem da Neurolinguística Discursiva (1986), este artigo tem por objetivo refletir sobre as dificuldades escolares vividas pelas crianças relativas ao início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a alfabetização, considerando-se, sobretudo, o excesso de diagnósticos/laudos que vem sendo atribuídos a elas. Será apresentado um recorte do acompanhamento longitudinal de uma criança que não conseguia se alfabetizar na escola, o que era justificado por um laudo/diagnóstico médico que associava essa dificuldade a uma patologia. Norteados pelo conceito de interlocução, as questões relativas à entrada da criança na leitura e na escrita foram tratadas através do papel privilegiado atribuído à fala na constituição de sua subjetividade e a partir da abordagem vygotskyana que considera a leitura e a escrita como desdobramentos da relação entre a fala e o pensamento (VYGOTSKY, 1934).

**Palavras-chave:** Interlocução; Fala; Leitura; Escrita; Patologização da Educação.

**Abstract** From the approach of Neuro-Linguistic Discourse (1986), this article aims to reflect on the learning difficulties experienced by children for the beginning of the process of reading and writing learning, literacy, considering especially the overdiagnosis / reports that have been assigned to them. A clipping from the longitudinal follow-up of a child who could not alphabetize will be presented at the school, which was justified by a report / medical diagnosis that linked this difficulty to a disease. Guided by the concept of dialogue, questions relating to the child's entry in reading and writing were treated by the privileged role assigned to speech in the constitution of subjectivity and from the Vygotskian approach that considers reading and writing as developments in the relationship between speech and thought (Vygotsky, 1934).

**Keywords:** Interlocution; Speaks; Reading; writing; Education pathologizing.

### 1. Introdução

São diversos os problemas enfrentados no atual contexto educacional brasileiro, marcado por uma grave crise que requer a adequação das políticas públicas nos mais diversos setores, dentre eles, a formação de professores e as condições de trabalho com os alunos em sala de aula. Diante deste cenário, a escola não tem mostrado saber como intervir nas dificuldades apresentadas pelas crianças/jovens que não respondem ao padrão de aprendizagem esperado por ela. Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre as dificuldades escolares vividas pelas crianças relativas ao início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a alfabetização. A partir da abordagem da Neurolinguística Discursiva<sup>1</sup> (1986), doravante ND,

---

\* Mestra em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. betinabarth@hotmail.com.

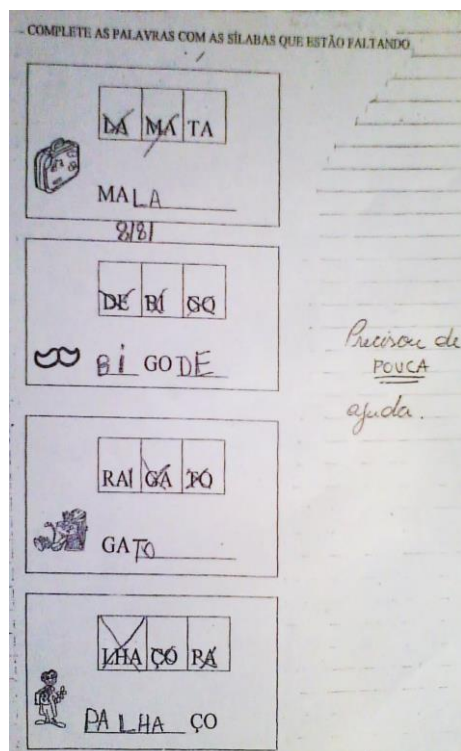
<sup>1</sup>A ND, desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, teve início com a tese de doutorado *Diário de Narciso: discurso e afasia*, defendida por Coudry em 1986 e publicada em livro em 1988. Essa abordagem propõe o estudo da relação mente/cérebro e linguagem em contextos

essa discussão norteia-se pelo conceito de interlocução como um lugar privilegiado de produção de linguagem, pois consiste em um espaço de socialização de memórias e vivências que constituem os sujeitos.

## 2. A abordagem tradicional de linguagem e a associação das dificuldades escolares a patologias

Os estudos realizados no âmbito da ND têm mostrado que grande parte das atividades de leitura e escrita trabalhadas nas escolas brasileiras é embasada na concepção tradicional de linguagem. Nessa abordagem, é priorizada a aprendizagem da escrita concebida como códigos cujos elementos têm somente um valor definido, que precisam ser repetidos para serem fixados (COUDRY e MORATO, 1990). Assim, nos cadernos escolares das crianças que se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se um grande número de atividades de orientação mecânica, como os exercícios de completar palavras com sílabas, que muito se assemelham às propostas encontradas nas cartilhas e nos livros para alfabetização. Nesses materiais, a repetição e a fixação da escrita como código é priorizada, e a aprendizagem se vincula às estratégias de memorização do sistema ortográfico da língua escrita através de atividades metalinguísticas.

Dado 1: Atividade escolar de completar palavras com sílabas

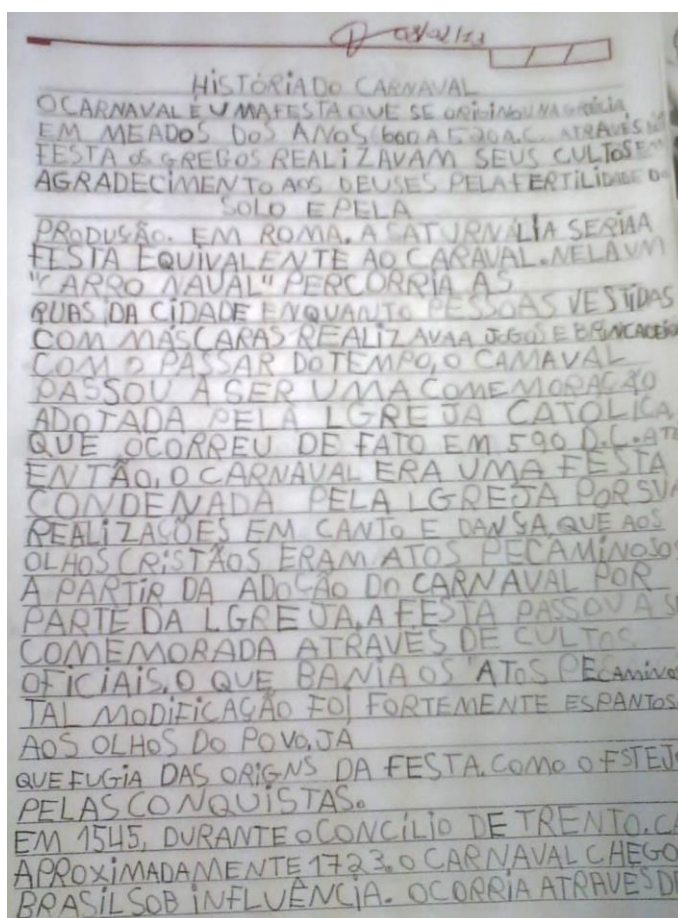


COMPLETE AS PALAVRAS COM AS SÍLABAS QUE ESTÃO FALTANDO
DA-MA-TA
MALA
DE-BI-GO
BIGODE
RA-GA-TO
GATO
LHA-ÇO-PA
PALHAÇO

patológicos ou não patológicos, a partir de uma concepção de linguagem, de sujeito e dos demais processos cognitivos como construtos produzidos pela história humana.

Além dos exercícios metalinguísticos tipicamente escolares, verifica-se também nos cadernos dos alunos um grande número de cópias. A cópia, socialmente, tem como função a reprodução de uma informação que se queira lembrar, como uma receita culinária, um endereço, um número de telefone, um recado. No entanto, observa-se que ela não tem sido usada, na escola, como instrumento da memória, e sim, de forma descontextualizada, quando muitas vezes o que é copiado trata-se do mesmo texto que se encontra no livro didático, e, nessas situações, a cópia acaba por exercer a única função de treino motor do traçado das letras<sup>2</sup>.

Dado 2: Cópia como atividade escolar. O texto copiado pelos alunos foi passado na lousa pela professora da disciplina de história.



28/02/13

**HISTÓRIA DO CARNAVAL**

O CARNAVAL É UMA FESTA QUE SE ORIGINOU NA GRÉCIA EM MEADOS DOS ANOS 600 A 520 A.C. ATRAVÉS DESSA FESTA OS GREGOS REALIZAVAM SEUS CULTOS EM AGRADECIMENTO AOS DEUSES PELA FERTILIDADE DO SOLO E PELA PRODUÇÃO. EM ROMA, A SATURNÁLIA SERIA A FESTA EQUIVALENTE AO CARNAVAL. NELA UM "CARRO NAVAL" PERCORRIA AS RUAS DA CIDADE ENQUANTO PESSOAS VESTIDAS COM MÁSCARAS REALIZAVAM JOGOS E BRINCADEIRAS. COM O PASSAR DO TEMPO, O CARNAVAL PASSOU A SER UMA COMEMORAÇÃO ADOTADA PELA IGREJA CATÓLICA QUE OCORREU DE FATO EM 590 D.C. ATÉ ENTÃO, O CARNAVAL ERA UMA FESTA CONDENADA PELA IGREJA POR SUA(S) REALIZAÇÕES EM CANTO E DANÇA QUE AOS OLHOS CRISTÃOS ERAM ATOS PECAMINOSOS A PARTIR DA ADOÇÃO DO CARNAVAL POR PARTE DA IGREJA. A FESTA PASSOU A SER COMEMORADA ATRAVÉS DE CULTOS OFICIAIS, O QUE BANIA OS ATOS PECAMINOSOS TAL MODIFICAÇÃO FOI FORTEMENTE ESPANTOSA AOS OLHOS DO POVO. JÁ QUE FUGIA DAS ORIGENS DA FESTA. COMO O FESTEJO PELAS CONQUISTAS. EM 1545, DURANTE O CONCÍLIO DE TRENTO, O CARNAVAL CHEGOU (U AO) BRASIL SOB INFLUÊNCIA. OCORRIA ATRAVÉS DE

A frequência com que a cópia é encontrada nos cadernos das crianças permite pensar que, para o professor, a cópia, de alguma maneira, pelo exercício de uma memória visual, pode favorecer o aluno no aprendizado da leitura e da escrita. É importante esclarecer que, mesmo de forma descontextualizada, a cópia pode ser um exercício de reflexão sobre a escrita se o aluno já souber ler, quando a leitura do texto dado é transformada em escrita ao ser copiado.

<sup>2</sup>A partir das reflexões realizadas pela perspectiva da ND, a escola vem se definindo como palco de relações pautadas pela violência, tanto do aluno com o professor, quanto do professor com o aluno. Nesse cenário, nem sempre os professores conseguem orientar suas aulas com práticas pedagógicas que priorizem os processos de aprendizagem. Assim, não é incomum que a cópia seja usada como um instrumento de controle do comportamento e de minimização da indisciplina dos alunos, que, então, estariam ocupados ao realizá-la. É também importante ressaltar, que a cópia é, muitas vezes, valorizada e até mesmo cobrada pelas famílias que interpretam as folhas preenchidas dos cadernos das crianças como aprendizado da criança e competência do professor.

Contudo, da forma mecânica e sem sentido para o aluno como ela vem sendo orientada na escola, acaba por ocupar o lugar de propostas que realmente possibilitariam a reflexão da criança sobre a escrita:

Os cadernos das crianças mostram cópia, cópia e mais cópia. E quando se encontra um bom texto as tarefas propostas ficam aquém dele e reproduzem uma visão limitada de língua, linguagem e escrita, além de bastante desinteressantes considerando a sociedade em que vivemos. Textos que poderiam render escrita caem no vazio e as respostas das crianças são sempre melhores do que a atividade proposta (COUDRY, 2007, p.4).

Para a Linguística Moderna, diferentemente da abordagem tradicional predominante na escola em que a língua é concebida “como um sistema de formas” (COUDRY e POSSENTI, 1983), a fala assume papel fundamental no aprendizado da leitura e da escrita, então consideradas como um “desdobramento da práxis linguística” (COUDRY e MORATO, 1990, p.53). Nessa direção, Geraldini (1991) critica a antecipação dos exercícios metalinguísticos às propostas em que o aluno possa se expressar como sujeito e que possibilitam que ele reflita sobre as expressões em uso no discurso, seja na fala ou na escrita.

Essa discussão alinha-se à reflexão realizada pelos Estudos dos Letramentos em relação à forma como a escola vem considerando a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem vivenciadas pelas crianças inseridas nas sociedades letradas do século XXI (ROJO, 2009). Tendo em vista o advento da universalização do acesso à tecnologia, desconsiderar as relações estabelecidas pelo aluno com a leitura e a escrita fora do contexto escolar, afasta o seu entusiasmo pelo aprendizado e destitui as práticas escolares de sentido.

Esse é o contexto em que os profissionais da escola – professores, orientadores e coordenadores pedagógicos -, por não saberem como intervir nas dificuldades apresentadas pelas crianças que não conseguem se alfabetizar, as encaminham para avaliação por profissionais da área da saúde, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e médicos que, em grande parte, sem conhecimento específico sobre a língua/linguagem, são despreparados para avaliá-la. Nas avaliações que realizam, as crianças são submetidas a testes psicométricos padronizados, fundamentados em uma concepção biologizante e organicista de aprendizagem que desconsideram o trabalho linguístico do sujeito na linguagem em funcionamento e o contexto histórico e social em que estão inseridas. A avaliação da linguagem por meio desses testes não leva em conta quais tipos de erros são cometidos pela criança, se são recorrentes ou se assemelham-se às dificuldades apresentadas por outras crianças que também não conseguem se alfabetizar, importando a quantidade de erros e acertos que apontam para a presença ou não de uma patologia.

Sob a perspectiva da ND, inserida nos estudos da Linguística Moderna, o erro ou desvio linguístico são episódios esperados no processo de aquisição da linguagem escrita (COUDRY e SCARPA, 1991) e, portanto, parte integrante do *trabalho* do sujeito com e sobre a língua (FRANCHI, 1977). Sendo assim, hipóteses de escrita como *ingrasado* (por engraçado), *linghiça* (por linguíça), considerados erros na abordagem tradicional de linguagem porque fogem da variedade padrão<sup>3</sup> que se espera encontrar na escrita, deixam de ser retomados com

---

<sup>3</sup> “A variedade padrão se impõe a ponto de ser empregada correntemente, como melhor meio de comunicação, por pessoas suscetíveis de utilizar outras formas ou dialetos (...). É difundida pela

a criança na clínica e na escola porque, ao serem associados aos sintomas de alguma patologia, acredita-se que a intervenção nesse suposto erro não possibilitaria o seu aprendizado. Assim, os diagnósticos emitidos a partir dos testes psicométricos acabam patologizando os processos normais da aquisição da leitura e da escrita - as hipóteses de escrita de crianças e jovens em processo de aprendizagem -, avaliados equivocadamente como erros/sintomas, resultando no grande número de sujeitos diagnosticados hoje encontrados por Transtorno do Déficit de Atenção, Transtorno de Aprendizagem, Déficit de Aprendizagem, Dislexia, Alteração de Processamento Auditivo, entre outros.

### 3. A ND como um *contradispositivo* (Agamben, 2010)

Desde a década de 80, a ND (COUDRY, 1987; COUDRY e SCARPA, 1991) propõe reflexões, discussões e análises em relação ao excesso de diagnósticos atribuídos, sobretudo, a crianças que apresentam dificuldades no eixo fala, leitura e escrita. Essa crítica se consolidou com a criação do Centro de Convivência de Linguagens – CCazinho<sup>4</sup>, vinculado ao Instituto de Estudos de Linguagem – IEL/Unicamp, pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry. Norteador por uma perspectiva teórico-prática, o CCazinho tem como um dos objetivos analisar o recorrente processo de patologização de sujeitos, crianças em sua maioria portadoras de um diagnóstico/laudo médico, que são acompanhadas longitudinalmente<sup>5</sup> por pesquisadores<sup>6</sup>, com o intuito de ajuda-las e de compreender quais seriam as explicações para tais dificuldades escolares, uma vez que a criança se encontra *barrada* (COUDRY, 2010; COUDRY e BORDIN, 2012) no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A ND consolida-se como um arcabouço teórico e metodológico de reflexão e de crítica frente à banalização de sintomas, ao excesso de diagnósticos médicos atribuídos a crianças e jovens, e a inadequação das formas de avaliação e acompanhamento, – escolar e clínico – que estão disponíveis hoje. Para tanto, incorporou em seu aporte teórico o conceito de *dispositivo* formulado por Foucault (1969) e ampliado pelo filósofo Agamben (2010), que o define como:

um conjunto de práxis, saberes, medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens. (...) De natureza estratégica, o dispositivo está inscrito em um jogo de poder que condiciona saberes e práticas (AGAMBEN, 2010, p.40).

---

escola, pelos meios de comunicação de massa e utilizada nas relações oficiais” (DUBOIS, 1978, p.418). O preconceito linguístico está “rigidamente arraigado a uma visão corretiva e normativa de língua e de linguagem” e pode ser aproximado da discussão sobre o padrão homogêneo e uniforme de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita. O estigma dirigido à variedade oral fundamenta a relação da singularidade desse processo de aprendizagem ao sintoma de patologia: “quem fala errado pensa também errado ainda é um lema nos dias atuais para excluir pessoas e desqualificá-las para certos domínios do sistema produtivo” (COUDRY, 2007, p.2).

<sup>4</sup> As pesquisas realizadas na perspectiva da ND englobaram, primeiramente, o acompanhamento de sujeitos afásicos no Centro de Convivência de Afásicos – CCA, criado em 1989 com o principal objetivo de possibilitar a convivência entre pessoas afásicas e não-afásicas (familiares e amigos do sujeito afásico ou pesquisadores e terapeutas). A partir de 2004, fundamentado nos pressupostos teóricos-metodológicos da ND, com a criação do CCazinho, há a ampliação dessas pesquisas em relação aos processos de aprendizagem vivenciados pela criança.

<sup>5</sup> Os acompanhamentos longitudinais são realizados uma vez por semana, de forma individual, com duração de uma hora, e também coletivamente, com duração de duas horas.

<sup>6</sup> Alunos de graduação, de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado, orientados e coorientados pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry.

Os trabalhos orientados a partir da perspectiva da ND assumem, portanto, o papel de *contradispositivo* (Coudry 2009; 2010; 2013) em relação a *práxis, saberes e medidas* que são usados para encobrir problemas da ordem social, política e psico-afetivos, e justificar as dificuldades escolares do aluno, eximindo a escola da responsabilidade e a família da participação no aprendizado da criança. Ao longo destes acompanhamentos, é possível se observar que as intervenções realizadas e que privilegiam as principais dificuldades apresentadas pelas crianças, fazem com que elas as superem, quando os diagnósticos médicos atribuídos a elas não se confirmam. No entanto, devido à associação de suas dificuldades escolares a patologias, tais crianças permanecem socialmente estigmatizadas como doentes. Apresento, em seguida, um recorte do acompanhamento longitudinal de MT, uma criança que, assim como a maior parte dos sujeitos que procuram por ajuda no CCazinho, não conseguia se alfabetizar, o que era justificado por um laudo/diagnóstico médico que associava essa dificuldade a uma patologia<sup>7</sup>.

#### **4. A história de MT e a constituição de sua subjetividade na/pela linguagem**

Ao procurar ajuda no CCazinho<sup>8</sup>, MT tinha 12 anos de idade, já havia feito o 5º ano do Ensino Fundamental uma vez e era portador do diagnóstico de Retardo Mental Moderado (CID F71.9<sup>9</sup>). Na escola, MT frequentava o 6º ano do Ensino Fundamental embora ainda não fosse alfabetizado.

Na avaliação individual protocolar para o início dos trabalhos com a criança no CCazinho, MT demonstrou não conhecer letras, ter pouca familiaridade com a leitura e a escrita e se expressar com dificuldade devido ao que foi interpretado, pelas investigadoras<sup>10</sup>, como falta de recursos expressivos. Ele não conseguia dar informações simples sobre si mesmo ou relativas ao seu dia a dia como, por exemplo: o nome do bairro em que morava, o nome da sua escola, dos estabelecimentos comerciais próximos à sua casa, o número do seu telefone. Assim, MT não respondia às perguntas que lhe eram feitas ou as respondia aleatoriamente.

---

<sup>7</sup> O critério de seleção das crianças /jovens que serão acompanhadas longitudinalmente no CCazinho por um pesquisador fundamenta-se na queixa escolar de uma dificuldade que compreenda o eixo fala, leitura e escrita, não havendo a necessidade de tal criança ser portadora de um diagnóstico/laudo médico.

<sup>8</sup> Nas clínicas pelas quais a família de MT buscou ajuda, o trabalho realizado restringiu-se à sua avaliação, não tendo sido propostas intervenções em suas dificuldades escolares ou mesmo algum tipo de orientação à família. As explicações para esse fato passaram pela falta de vaga, como na clínica vinculada ao setor público, e pelo alto custo, no caso da clínica vinculada ao setor privado. Assim, o CCazinho representava a quinta instituição pela qual a família de MT buscava ajuda.

<sup>9</sup> O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM) é um manual que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a *American Psychiatric Association – APA*. <https://psibr.com.br/noticias/ex-coordenador-do-dsm-sobre-a-biblia-da-psiquiatria-transformamos-problemas-cotidianos-em-transtornos-mentais> (consulta em 15/10/2016). A partir da abordagem da ND, instrumentos como o DSM-IV conferem o estatuto de patológico ao que não é padrão ou tido como normal. Tal patologização produz um efeito negativo na vida escolar das crianças, que passam a ser vistas como parte de um grupo que caminha em oposição àquilo e àqueles considerados normais, dificultando ainda mais o acompanhamento escolar (COUDRY, 2007).

<sup>10</sup> O acompanhamento longitudinal de MT foi realizado pelas investigadoras Betina Rezze Barthelson e Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, que também o supervisionou.



Além de não estar alfabetizado<sup>11</sup>, MT falava muito pouco, de forma “truncada”, com frases incompletas marcadas pelo uso de palavras como *negócio*, *troço*, *coiso* e de dêiticos como *isso*, *aqui*, *lá*, usados pela falta de outros recursos expressivos da língua. Nesse contexto, ao dizer uma ou duas palavras, MT demonstrava acreditar que havia sido compreendido pelo outro naquilo que queria dizer, quando, na verdade, era preciso grande esforço de seu interlocutor para a construção de um sentido comum no diálogo com ele.

Na escola, esse sujeito apresentava atitudes como desatenção e indisciplina que resultaram nas difíceis relações estabelecidas com seus professores. Esse cenário se agravava pelo seu comportamento agressivo e impulsivo e pelas dificuldades em interagir socialmente, por exemplo, chegando a apanhar dos colegas no futebol e até mesmo sendo agredido em sala de aula. No entanto, em sua própria casa, MT também era vítima de agressões. A mãe de MT, cansada e desgastada por lidar com as frequentes questões de comportamento e de aprendizagem apresentados pelo filho, em uma das conversas com a investigadora, chegou a referir-se a ele como um menino que *não tinha jeito*.

Vários autores que se alinham à perspectiva da despatologização dos processos de aprendizagem têm discutido sobre os efeitos negativos dos rótulos a partir de diagnósticos medicalizantes que marcam ideologicamente a vida escolar dessas crianças e jovens. Watzlawick (1994), em “A Realidade Inventada”, trata do estigma determinado pelo diagnóstico/rotulação como profecias que se autocumprem. Para o autor, crianças estigmatizadas, porque têm suas dificuldades atribuídas a uma incapacidade, patologia ou a um comportamento que se repete, reagem de maneira a corresponder ao que se supõe ou ao que se espera delas. Este círculo vicioso transforma a não superação da dificuldade em realidade, como que por profecia, confirmando a previsão.

A constituição dos sujeitos marcados socialmente por rótulos estigmatizantes pode ser relacionada à necessidade humana de estabelecer um padrão de normalidade e de limites para as suas próprias condutas. O incômodo causado pelos que não seguem o padrão de comportamento estabelecido e a necessidade de se “encontrar um lugar” social para esses “sujeitos problemáticos” sempre foi tema das discussões realizadas pela filosofia e pela sociologia. Nessa direção, o filósofo Foucault, em sua obra “Os Anormais” (1975), discute sobre a relação entre o *sujeito incorrigível* do século XVII-XVIII e o *indivíduo anormal* do século XIX. Tal reflexão permite uma aproximação da discussão realizada por Foucault sobre *os anormais* do século XIX à realidade que encontramos hoje, no século XXI, em relação às crianças e jovens equivocadamente diagnosticados pelas inúmeras patologias e estigmatizados em suas dificuldades.

De fato, as dificuldades apresentadas por MT não eram condizentes com o que é esperado de um jovem da sua idade (na época, 12 anos) em relação aos conhecimentos que apresentava frente à leitura e à escrita. Além disso, a dificuldade de conversar ou falar minimamente sobre seus interesses, além da postura de corpo que mantinha, curvado e olhando para baixo, dificultava a aproximação do outro e revelava sua disposição de se manter afastado. MT também não tinha uma postura adequada para escrever, deitando o tronco sobre a mesa, inclinando a cabeça lateralmente e segurando-a com uma das mãos, mexendo-se e espreguiçando-se constantemente. Tomando somente essas considerações, tornava-se plausível o diagnóstico de Retardo Mental Moderado que lhe fora conferido, tendo em vista que tais comportamentos correspondiam à descrição do diagnóstico em questão.

Contudo, a partir das reflexões do linguista Benveniste (1966, p.286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. Nessa mesma vertente, Franchi, ao refletir sobre o papel constitutivo da linguagem compreendida em sua *indeterminação*, dá

---

<sup>11</sup> A partir de Coudry (2010), a alfabetização pode ser tratada como esse estado de desconhecimento das letras (e de suas possibilidades de combinação), de seus nomes e de sua representação fonográfica vinculada ao sistema alfabético.



relevância ao *espaço que ela possibilita para a atividade do sujeito*. Tal atividade imprime marcas *dos papéis representados* por tais sujeitos na linguagem, na relação com o interlocutor, e que são reveladas pelo discurso (FRANCHI, 1977; COUDRY, 1986).

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos ‘cortes’ metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada de universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo (FRANCHI, 1977, p.31).

As reflexões de Benveniste (1966) e a análise de Franchi (1977) sobre o papel constitutivo da linguagem nos possibilita pensar nas dificuldades de MT quanto ao uso da língua/linguagem como resultado de suas interações psicoafetivas e sociais, especialmente, as familiares, onde estão seus principais interlocutores. Assim, suas dificuldades se projetaram em sua vida por terem sido constantemente reafirmadas pela família e, posteriormente, pela escola, marcando a sua subjetividade como *um menino que não tinha jeito*, ou seja, sem possibilidades de aprender (*um sujeito incorrigível?*).

Porém, é importante explicitar que, em alguns momentos, MT se mostrava um sujeito comunicativo e que ocupava os turnos conversacionais, chegando a se mostrar irritado quando percebia que não conseguia fazer com que seu interlocutor compreendesse suas referências ou mesmo o contexto de sua fala. Os momentos em que MT conseguia se colocar como sujeito na linguagem foram fundamentais para o acompanhamento longitudinal que se iniciava porque representavam a emergência da sua constituição como pessoa e porque permitiram olhar para ele como um sujeito com possibilidades de contar a própria história:

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. (...) A instalação da subjetividade na linguagem cria na linguagem e, acreditamos, igualmente fora da linguagem, a categoria da pessoa (BENVENISTE, 1966, p.289-290).

Para o trabalho discursivamente orientado que se realiza no CCazinho, importa o conhecimento da história do sujeito e como ele revela sua subjetividade na relação dialógica com outro, ao que Coudry denomina de conhecimento mútuo: “o conjunto de pressuposições indispensáveis ao diálogo, sendo fundamental a afetividade para o estabelecimento de uma relação intersubjetiva entre os participantes” (COUDRY, 1986, p.79). Assim, nessa abordagem, o diagnóstico ou laudo médico não é o determinante na relação com o sujeito, mas importa o que lhe é significativo - o que ele gosta de fazer; pelo que demonstra interesse; quais são seus amigos e como acontecem tais relações; quais lugares frequenta; do que gosta de brincar/jogar; que filmes/livros lhe interessam etc. – que orientam as intervenções no acompanhamento longitudinal para a sua inserção no mundo das letras através da escrita com sentido e da leitura com compreensão (COUDRY, 2009).

Portanto, para que MT se alfabetizasse, juntamente às atividades de leitura e escrita, seria preciso um trabalho de *desdobramento do seu pensamento em fala social* (VYGOTSKY, 1934), o que envolveria a ampliação de seu repertório linguístico, a seleção lexical e a organização sintática de sua fala, quando, então, foram priorizados momentos de interlocução anteriormente às atividades de leitura e escrita propriamente.

## 5. O acompanhamento longitudinal na perspectiva histórico-cultural

Foi usada uma metodologia heurística e de procedimentos de descoberta para o qual o conceito de dado-achado (COUDRY, 1996) inter-relaciona teoria e dado. Ele ilumina as hipóteses sobre a relação do sujeito com a linguagem, e permite que se olhe para os dados de fala, de leitura, de escrita e demais comportamentos que revelam o trabalho linguístico do sujeito. Este dado se torna fonte de reflexão sobre o aprendizado para um refinamento/movimento teórico do investigador que se volta para o sujeito na intenção de reorientá-lo em seu aprendizado. O conceito de dado-achado afina-se ao paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989) como um modelo epistemológico que foi descrito pela primeira vez a partir do “método morelliano” usado para legitimar a autoria de obras de arte. Segundo Morelli, era preciso dar relevância aos detalhes e às características menos influenciadas pela escola à qual o pintor pertencia para se conferir uma autoria a obras não assinadas ou reconhecidas de modo incorreto. O papel de detetive exercido pelo investigador proposto pelo paradigma indiciário de Ginzburg contribui para o conceito de dado-achado, que inter-relaciona teoria e dado, a partir de um quadro teórico que orienta o olhar do investigador (COUDRY, 2013).

As orientações realizadas no trabalho com MT foram norteadas pela perspectiva histórico-cultural, que tem Vygotsky (1934) como seu principal representante, e que se alinha às reflexões do linguista Benveniste (1968-1969). Para Vygotsky, o pensamento se desenvolve a partir da interação social e da linguagem, quando os instrumentos linguísticos, a palavra, o sentido, inicialmente vinculados à prática social imediata são abstraídos e internalizados.

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1934, p.151).

O *pensamento verbal* constitui, portanto, a união entre pensamento e linguagem, e a linguagem, além de organizar o pensamento, o compõe e o expressa. No entanto, fala e pensamento são unidades separadas, não havendo uma correspondência rígida entre eles. O pensamento tem sua própria estrutura e dispõe de um *fluxo* que não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala. Ele se organiza a partir da fala interna.

A fala interna, na abordagem vygotskyana, não é propriamente uma fala, mas é uma importante *atividade intelectual* que se constitui como um *plano do pensamento verbal*. Nessa mesma direção, para Benveniste, diferentemente da fala pública, a fala interna tem um caráter abreviado, “global, esquemático, não construído, não gramatical” que requer que ela seja desdobrada “em uma forma inteligível a todos” para que se torne social (BENVENISTE, 1968-1969, p.132). Na passagem da fala interna para a fala social, é preciso organização e planejamento. Organizar e planejar são considerados por Vygotsky a principal função da fala interna, quando, então, denomina-a por *rascunho mental*.

No entanto, não é somente em relação à fala pública que o conceito de rascunho mental é usado, mas principalmente em relação à escrita. Essa reflexão de Vygotsky alinha-se às

formulações teóricas de Benveniste, ao afirmar que “tornar inteligível a linguagem interior é uma operação de conversão que acompanha a elaboração da fala e a aquisição da escrita” (1968-1969, p.132). A escrita, considerada pelo autor como “um sistema que supõe uma abstração de alto grau” precisa contextualizar o leitor em relação ao que foi abstraído do contexto em que se deu a relação entre os interlocutores: os *comportamentos gestuais e fonoacústicos*, a *participação do outro* e toda a sua *gama de entonação, de expressão, de modulação* (BENVENISTE, 1968-1969). Para tanto, a escrita utiliza em sua sintaxe um número muito maior de palavras do que a fala, o que justifica a maior complexidade com relação à organização sintática e ao planejamento/*rascunho mental* do que será escrito.

Nessa direção, a fala social, considerada como um desdobramento da fala interna promove a organização do pensamento que, por sua vez, permite o planejamento do que se vai escrever. As relações sociais vivenciadas pelo sujeito através da fala respaldam, portanto, as possibilidades de *conversão* (BENVENISTE, 1968-1969) do pensamento verbal em escrita. Considerando o uso da língua/linguagem vivenciada por MT, é possível relacionar os entraves vividos por ele ao tentar compartilhar sentidos com seu interlocutor, em sua família e até mesmo na escola, à dificuldade em tornar público o seu pensamento, assim como à continuidade em sua aprendizagem no que se refere à escrita e à leitura.

O trabalho realizado para a mobilização dos processos responsáveis pela aprendizagem de MT foi, portanto, orientado pelo eixo fala, leitura e escrita e norteado pelo conceito de *rascunho mental*.

## 6. O trabalho orientado pelo eixo fala, leitura e escrita

MT sempre teve muito interesse por carros, motos e já esperava pelo momento em que poderia dirigir. Assim, conseguir a carteira de habilitação, futuramente, representava uma motivação para a superação das suas dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Tendo em vista que, para a ND, a inscrição do sujeito no mundo tem um papel fundamental no seu processo de aprendizagem, *como trocar pneu de carro* foi o tema escolhido para as intervenções em seu acompanhamento longitudinal. O diálogo apresentado em seguida aconteceu entre MT e a investigadora, enquanto era simulada uma troca de pneu usando os equipamentos do próprio carro da investigadora, que, habitualmente, fica estacionado próximo ao CCazinho.

Dado 3. Transcrição do diálogo entre MT e a investigadora (Inv) sobre a troca do pneu

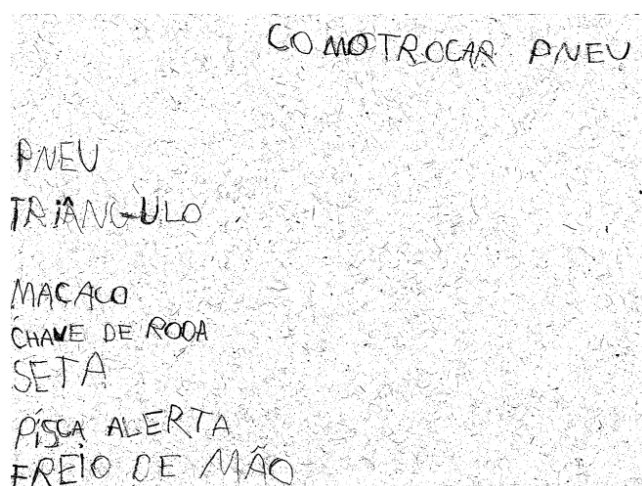
Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre o enunciado verbal	Observações sobre o enunciado não-verbal
1	Inv	Então, qual a primeira coisa que a gente faz depois que parou o carro e ligou o pisca alerta?		
2	MT	Triângulo		Tentando montar o triângulo de segurança do carro

3	Inv	O que é que tem o triângulo?		
4	MT	Põe o triângulo		
5	Inv	Põe o triângulo aonde?		
6	MT	Atrás do carro		
7	Inv	No vidro de trás?	Tom de ironia	Fala com o intuito de provocar o detalhamento na resposta de MT
8	MT	Não, longe do carro		
9	Inv	Isso, a mais ou menos uns 5 metros, certo?		Coloca o triângulo montado no chão

Como é possível se observar, a estrutura dos enunciados de MT ainda se mostrava mais próxima da estrutura da fala interna, marcadamente esquemática e sintética, o que tornava difícil a compreensão de sua fala pelo interlocutor. O diálogo transcrito evidencia as retomadas das falas de MT orientadas pela investigadora que tinham por objetivo uma maior adequação sintática, a ampliação do seu repertório linguístico e um refinamento nos conceitos/significados usados.

Tendo em vista que a internalização dos instrumentos linguísticos acontece pela interação social e pela linguagem (VYGOTSKY, 1934), e, considerando-se a leitura e a escrita como desdobramentos da fala e do pensamento, para além da compreensão do outro na relação dialógica com MT, o trabalho com os seus enunciados visavam facilitar a *conversão* de seu pensamento em escrita. Nessa direção, após o trabalho com os enunciados sobre cada um dos equipamentos necessários para a troca do pneu, através da escrita conjunta com a investigadora, foi realizada uma lista com os nomes de tais equipamentos, o que tinha por objetivo, além da própria escrita, proporcionar mais uma oportunidade de interlocução, através da retomada, pela fala, das etapas da troca do pneu. A escrita dessa lista era, também, uma prévia organização do texto que finalizaria o trabalho a partir do tema da troca do pneu.

Dado 4: Preparação para a escrita do texto *Como trocar pneu*



<p>COMO TROCAR PNEU</p> <p>PNEU          TRIÂNGULO          MACACO          CHAVE DE RODA          SETA          PISCA ALERTA          FREIO DE MÃO</p>
---

A escrita da lista dos equipamentos para trocar um pneu foi realizada em um momento do processo de aprendizagem de MT em que ele já apresentava certa autonomia para estabelecer a relação entre a percepção do som da letra na palavra e a letra que deveria selecionar para escrever. Sendo assim, ao escrever a primeira sílaba da palavra *macaco*, MT já associava as

letras *m* e *a*<sup>12</sup>. No entanto, ainda era preciso orientá-lo na escrita da palavra quanto à ordenação das sílabas e também ajudá-lo a reler sua escrita buscando perceber a relação entre imagem sonora e sua correspondência escrita.

A concepção de escrita que norteou o acompanhamento de MT, diferentemente de um sistema de codificação e decodificação, assume a escrita como uma atividade cultural complexa que precisa da mediação da linguagem através do outro para ser aprendida. Para Vygotsky (1934), a aprendizagem acontece ao passar primeiramente pelo plano social, (intersíquico), para posteriormente ser internalizada, (intrapíquico), quando se torna possível a realização de uma atividade de forma autônoma pelo sujeito. Nessa perspectiva, não é preciso que a criança realize exercícios que visam a sua preparação para a escrita de textos, mas, é possível a aprendizagem da leitura e da escrita através da própria elaboração de textos que tenham função social e sentido para ela, a partir da ajuda/intervenção do outro.

O Dado 5 apresentado em seguida, um texto instrucional sobre como trocar um pneu, finalizou o trabalho com esse tema.

#### Dado 5: Escrita do texto *Como trocar pneu*

##### COMO TROCAR PNEU

- 1- DÊ SETA E ENCOSTE O CARRO
- 2- LIGUE O PISCA-ALERTA
- 3- COLOQUE O TRIÂNGULO A MAIS OU MENOS 5 METROS DE DISTÂNCIA DO CARRO
- 4- SEPRE O ESTEPE, A CHAVE DE RODA E O MACACO E DEIXE AO LADO DO CARRO
- 5- SOLTE OS PARAFUSOS E LEVANTE O CARRO COM O MACACO. TIRE OS PARAFUSOS, TIRE O PNEU E COLOQUE O ESTEPE
- 6- COLOQUE OS PARAFUSOS
- 7- ABAIXE O CARRO E APERTE BEM OS PARAFUSOS
- 8- GUARDE O MACACO, A CHAVE DE RODA E O PNEU
- 9- POR ÚLTIMO GUARDE O TRIÂNGULO

O texto *Como trocar pneu* representa, portanto, o trabalho com a leitura e a escrita orientado pela fala, possibilitador das modificações na constituição de sua subjetividade que, até então, se fundava na convicção de um “menino que não tinha jeito”. Através da nova configuração nas relações estabelecidas em seu contexto social, tanto com sua investigadora, quanto as vividas no CCazinho e também em sua escola e em sua família, MT, agora como um sujeito com possibilidades de aprendizagem, teve oportunidades de vivenciar ações diferentes das habituais e se apropriar do *espaço para a atividade do sujeito* na linguagem.

---

<sup>12</sup> A partir de Freud (1891), em seus estudos pré-psicanalíticos sobre as afasias, a entrada da criança na leitura e na escrita remete aos significados presentes na sua fala e envolve uma concomitância entre o som/acústico (significante), o visual (significado) e o motor (execução dos movimentos na fala e do traçado na escrita), o que se dá de forma hierárquica: se tratando da fala, há o predomínio do acústico e do motor sobre o visual; no caso da escrita, há o predomínio do motor e do visual sobre o acústico; e, no caso da leitura, há o predomínio do visual e do acústico sobre o motor (COUDRY, 2009).

## 7. Conclusão

As discussões realizadas a partir do acompanhamento longitudinal de MT foram apresentadas no intuito colaborar para com a reflexão sobre propostas diferenciadas das pautadas pela concepção tradicional de linguagem comumente encontrada nas escolas. Finalizo este artigo apontando para a importância de se repensar as práticas escolares e as intervenções nas dificuldades apresentadas pelas crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever, uma vez que o futuro desses alunos está, muitas vezes, submetido aos efeitos dos diagnósticos e laudos médicos que associam tais dificuldades a patologias.

## Referências

- AGAMBEN, G. (2010) **O que é um dispositivo? O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Argos.
- BENVENISTE, E. (1966) **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- \_\_\_\_\_. (1968-1969) **Últimas aulas no Collège de France**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- COUDRY, M.I.H. (1966) **Diário de Narciso: Discurso e afasia – análise discursiva de interlocuções com afásicos**. Tese de doutorado, Unicamp, Campinas, 1988.
- COUDRY, M.I.H. Dislexia: um bem necessário. In: **Seminário do GEL**, 14. Campinas: Unicamp, 1987. p. 150-157
- COUDRY, M.I.H. O que é o dado em Neolinguística. In: Maria Fausta Pereira de Castro. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- COUDRY, M.I.H. O drama entre o novo e o velho nas afasias. **17º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada - INPLA, Caderno de Resumos**. São Paulo: PUC-SP, 2009. p. 184-184.
- COUDRY, M.I.H. **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: o velho e o novo**. *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- COUDRY, M.I.H. **Projeto Neurolinguística Discursiva: afasia e infância**. Relatório CNPq: 312522/2013-4, 2013.
- COUDRY, M.I.H.; BORDIN, S.S. **Afasia e infância: registro do (in)esquecível**. *Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)*, 2012, v. 54. p. 135-154.
- COUDRY, M.I.H.; MORATO, E. M. Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes, no contexto escolar. **Cadernos Cedes**, vol23. Campinas, SP, Nov., 1990. p.49-58.
- COUDRY, M.I.H.; SCARPA, E.M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In: ROJO, et. al. (Orgs.) **Fonoaudiologia & Linguística**. Rio de Janeiro: Educ, 1990, v.1.

- DUBOIS, J. (et. al.) (1978) **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2014.
- FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, nº22, 1977.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- FREUD, S. **A interpretação das afasias: Um estudo crítico**. Lisboa. Marcílio Editora, 1891.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: parábola Editorial, 2009.
- VYGOTSKY, L. S.. (1934) **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1993
- WATZLAWICK, P. Profecias que se autocumprem. In: WATZLAWICK, P. (org.) **A realidade inventada**. Campinas: Editorial Psy, 1994.

## **FIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS E CULTURAIS DOS BRASILEIROS, NOS VÍDEOS DO SITE *BRAZILPOD* DE ORLANDO R. KELM, SOB A PERSPECTIVA DE AMERICANOS E BRASILEIROS.**

Nad Pereira Leite Borges<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho busca identificar características identitárias do Brasileiro, no contexto do mundo dos negócios, tendo como *corpus* os vídeos do site “*Brazilpod*” de Orlando R. Kelm da *University of Texas at Austin*, mais especificamente do projeto denominado “*Brazilians Working with Americans: Cultural Case Studies*”. A partir de uma situação de interação empresarial, entre o Brasil e os Estados Unidos, três americanos e três brasileiros, levando em consideração suas vivências em ambos países, expõe suas percepções relativas ao comportamento das duas nacionalidades, no âmbito empresarial. Para a realização deste estudo, foram selecionados os comentários a respeito do caso denominado “*Pressure’s on*”, que trata da parceria entre um brasileiro e dois americanos em uma empresa especializada na produção de peças e acessórios de ferramentas de alta pressão para lavagem. Por meio de uma pesquisa exploratória, buscaremos semelhanças nas colocações apontadas pelos participantes das gravações. A proposta é de uma reflexão sobre a possibilidade de identificação de figuras identitárias representativas do Brasil, mesmo em tempos de mundialização e hibridismo cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Característica Identitárias; Negócios; Globalização; Hibridismo Cultural.

**ABSTRACT:** This paper seeks to identify characteristics of the Brazilian identity in a context of globalization, considering as corpus the videos of the website "Brazilpod" by Orlando R. Kelm from the University of Texas at Austin, specifically the Project called "Working with Americans Brazilians: Cultural Case Studies ". From a business interaction situation between Brazil and the United States, three Americans and three Brazilians, taking into account their experiences in both countries expose their perceptions concerning the behavior of the two nationalities, in one situation of the business world. For this study, we selected a specific case called "Pressure's on", which deals with the partnership between a Brazilian and two Americans in a company specializing in the production of parts and accessories of high pressure washing tools. Through an exploratory research, we seek similarities in settings identified by participants of the recordings. It proposes a reflection on the possibility of representing some identity features of Brazil, although the globalization and the cultural hybridity times we are facing nowadays.

**KEYWORDS:** Identity characteristics; Business; Globalization; Cultural hybridity.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pelo UNIARAXÁ, mestra e doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET - MG.

Endereço eletrônico: nad.leite@gmail.com



## 1.Introdução

A teoria social tem, nas últimas décadas, re-discutido a questão da Identidade. Um dos autores que tem abordado essa questão é Hall, por exemplo, em seu livro *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. Para esse pensador, há uma crise das estruturas tradicionais das velhas identidades tanto no sujeito quanto na coletividade (sociedades, culturas, grupos sociais, nações...). A época atual estaria marcada pela fragmentação, descentralização e deslocamento das identidades. Para o autor, há uma mudança estrutural que rompe com a ideia de uma "identidade" pessoal, social ou cultural, pela fragmentação dos sujeitos e culturas e pela superação dos conceitos de nacionalidade, raça, classe, gênero, sexualidade (HALL, 1998, p.7/9).

E o que seria essa nacionalidade? Qual seria a sua relação dessa com a identidade de um povo? Renan mostra que uma nação é feita de “um rico legado de lembranças”, que é aceito por todos (1947, p. 903). Ela é uma herança, simbólica e material (THIESSE, 1999, p. 12). Assim, “pertencer a uma nação é ser um dos herdeiros desse patrimônio comum, reconhecê-lo, reverenciá-lo” (THIESSE, 1999, p. 12). A nacionalidade é, portanto, uma identidade. O processo de formação identitária consistiu, então, na “determinação do patrimônio de cada nação e na difusão de seu culto” (THIESSE, 1999, p. 12).

Em tempos de globalização e hibridismo cultural, seria possível encontrar comportamentos comuns aos cidadãos brasileiros? E se essas figurações identitárias existem, como poderíamos identificá-las, sendo nós mesmos brasileiros? O que nos faz ser reconhecidos como "brasileiros", especialmente quando somos vistos pelo olhar do estrangeiro?

Para responder a essas questões, buscamos respaldo nos materiais produzidos por Orlando R. Kelm, no livro “*Brazilians working with Americans*” e no projeto de mesmo nome (disponível no site “*Brazilpod*”).

## 2. O site, o livro, o projeto

Idealizado e produzido por Orlando R. Kelm, um canadense, nascido em *Salt Lake City*, com Ph.D. em Estudos Linguísticos Hispânicos na *University of California at Berkeley*, “*Brazilpod*”, é um website da *University of Texas at Austin*, que oferece uma coleção de materiais, links, projetos, podcasts e blogs que são utilizados para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como língua estrangeira. Orlando R. Kelm iniciou seus estudos em Português em 1977, quando veio ao Brasil, como missionário Mormom, permanecendo em São Paulo por dois anos. O criador do site também se dedicou a outras línguas como: Catalão, Alemão, Japonês e Chinês e, atualmente, leciona PLE com foco em propósitos profissionais.

“*Brazilpod*”, apresenta uma proposta de acesso grátis, “*So if you want to learn how to speak Portuguese, feel free to browse through these materials. There is plenty here, all provided via open access and without password restrictions.*”, porém, verificamos algumas restrições quanto à gratuidade de acesso a esses materiais. Observamos que, por exemplo, embora os vídeos com os comentários dos casos estejam disponíveis gratuitamente na página, os casos propriamente ditos não estão. Ou seja, para acessá-los, é necessário adquirir o livro – de mesmo nome do projeto, “*Brazilians working with Americans: Cultural case studies*”. Sendo assim, encontramos duas

plataformas diferentes: os casos relatados na forma escrita no livro impresso (e não gratuito) e os comentários gravados em vídeo no site (de livre acesso).

Também denominado, *Brazilians working with Americans: Cultural case studies* é o livro de Kelm que traz uma coleção de dez pequenos casos “desenhados para ajudar os leitores a entender alguns dos fatores culturais que aparecem quando profissionais americanos trabalham no ambiente de negócios brasileiro.” Como afirma o próprio autor, o “livro não foi desenhado para apresentar uma pesquisa completa sobre a cultura de negócios, mas sim para aplicar aqueles conceitos em situações americanas e brasileiras.” Dessa forma, não encontramos textos ou pesquisas acadêmicas que tenham analisado o material disponibilizado por Kelm. Torna-se nítida a proposta do autor de oferecer aos alunos, de maneira bastante subjetiva, algumas informações sobre o comportamento dos Brasileiros e dos Americanos e contrastá-las, mais com o intuito de trabalhar os aspectos culturais, sem propósitos científicos.

Para esta pesquisa, selecionamos somente um dos casos apresentados no livro, porém, possuímos perspectivas de estudar futuramente os demais casos.

Denominado como *Pressure's On*, o caso apresenta o brasileiro Joel e ao americano Tom que estabelecem uma sociedade em uma empresa que funcionará em terras tupiniquins. O objetivo dos empresários, neste momento é comprar um terreno para essa fábrica. Os conflitos culturais envolvem a aquisição de informações que auxiliam na compra do terreno, as feiras empresariais e o modo de vestir das pessoas. Para melhor compreensão, descreveremos brevemente o caso relatado no livro.

Ao final, tentaremos identificar pontos comuns nas observações feitas, tanto pelos brasileiros, quanto pelos americanos e também por Kelm, com a intenção de identificar as características comuns, apontadas no comportamento dos brasileiros.

## 2.1- O caso

Tom Tice é o presidente e gerente geral e Jonh Chatwin é o supervisor de logística da *The Pressure's On*, empresa especializada na produção de peças, acessórios e ferramentas para lavagem de alta pressão. Ambos não tem muita experiência em negócios internacionais. Nenhum deles fala português, mas Tom sabe um pouco de espanhol e utiliza seus conhecimentos dessa língua para tentar comunicar-se em português. Jairo Pereira, o brasileiro, conheceu Tom quando esse fazia parte de um programa de intercâmbio na Universidade de Oregon em 1973, amizade essa que dura há mais de trinta anos e que se estenderá em uma parceria nos negócios.

No caso analisado, Tom, John e Jairo estão em Curitiba para aquisição de um terreno para construção de uma pequena fábrica. Jonh é muito detalhista e organizado, por isso, criou uma planilha para coletar dados e auxiliá-los durante as visitas – que inclui peso numérico e um índice final que indicará qual o terreno servirá como o melhor local. Após analisarem vários locais e consultar muitos vendedores, os empresários verificam que, todos os resultados obtidos foram muito semelhantes. Jairo então, explicita aos companheiros que “os americanos tendem a crer em tudo que ouvem” e que “os brasileiros tendem a dizer o que acham que os outros querem ouvir.”

O roteiro dos estadunidenses incluía também, a participação em uma feira local como oportunidade de começar a fazer negócios com o país. Após a feira, John observou que os brasileiros se preocuparam mais em ter garotas bonitas, com roupas provocantes, oferecendo brindes, do que em explicar e vender os produtos.

Uma situação recordada foi quando Jairo organizou uma feira de empresas brasileiras na Europa, e uma dessas empresas queria utilizar em sua publicidade a

imagem de uma mulher nua em tamanho real, o que gerou certo transtorno ao brasileiro que precisou vetar a propaganda.

Um acontecimento narrado foi que Tom cumprimentou o guarda de segurança pensando que se tratava do executivo que iriam visitar. O segurança estava bem vestido, uniformizado, e o presidente da empresa estava ao lado blazer e uma camisa sem gravata. “É que no Brasil o modo de vestir pode ser muito informal, até nos níveis mais altos. Às vezes é difícil prever como os outros vão se vestir.”

Enfim, o caso é apresentado no livro impresso, sem muitos detalhes ou números, com enfoque maior na interação das pessoas envolvidas. Assim, apresentaremos as observações dos americanos e dos brasileiros - segundo as análises dos vídeos disponibilizados no site *Brazilpod* - juntamente com nossas percepções, na tentativa de identificar características e figurações identitárias que podem ser observadas no caso descrito.

## **2.2 - OS COMENTÁRIOS DOS EMPRESÁRIOS BRASILEIROS E AMERICANOS**

Segundo Kelm, os comentários dos vídeos representam as opiniões de cada um dos participantes, por isso variam em conteúdo e abordagem, e “trazem observações reais sobre o que as questões culturais do caso”. A seguir, apresentaremos esses comentários - dos americanos e dos brasileiros participantes das gravações - e no próximo momento, seguiremos com nossas próprias percepções.

### **2.2.1 - COMENTÁRIOS DOS EXECUTIVOS NORTE-AMERICANOS.**

#### **TERRY KAHLER**

Terry Kahler ressalta que um fato que lhe chamou a atenção, é que no Brasil é muito comum que as pessoas se relacionem fora do ambiente de trabalho, ou seja, os brasileiros podem ser ao mesmo tempo colegas de trabalho e amigos pessoais.

Sobre os dados colhidos para a aquisição do terreno, ele sugere que sejam incluídas na planilha, algumas perguntas de caráter pessoal para *que os brasileiros não se sintam isolados, para que não se posicionem defensivamente*: “*you must mix some relationship questions in there to make them feel defensive.*”. Ao final, sugere: “*My recommendation is that you mix a little bit of emotion and a little bit logic in your negotiation*”, assim, de acordo com seu ponto de vista, um pouco de emoção deve ser incluída durante as negociações no Brasil, para facilitar o processo.

#### **PAUL CLUFF**

Para Paul Cluff, também, lhe pareceu curioso o fato de os empresários serem amigos e resolverem começar uma parceria nos negócios, como podemos perceber neste trecho: “*time having a friendship is different than having a Brazilian counterpart for work.*”

Ele considerou o esforço dos americanos em utilizar algumas frases em português como positivo, já que, para ele, os brasileiros se simpatizam mais com os estrangeiros que tentam se comunicar em português e que, isso tende a “quebrar o gelo”

durante as negociações. E acrescenta que, essa estratégia faz com que os brasileiros respondam às perguntas de forma mais franca e verdadeira.

Ele também notou que os brasileiros se vestem de maneira menos formal, principalmente quando vão lidar com os clientes. Geralmente não usam terno e gravata nessas ocasiões.

Sobre as figuras femininas associadas as vendas de produtos, Cluff, também concorda: *“girls definitely sell in Brazil; it is a lot bigger than it is in America. Yes, in America sex sells, but in Brazil all you have to do is have a picture of a good-looking girl and it sells the product.”* Assim, ele reforça a percepção dos americanos de que no Brasil, a publicidade que apresenta mulheres sensuais promove uma maior venda de produtos do que na América do Norte.

### **WALTER T. ATKINSON**

Walter T. Atkinson também diz que os brasileiros têm o hábito de contratar garotas bonitas para distribuir panfletos e vender produtos, e que elas não são preparadas para tal função, uma vez que não sabem informar sobre o que estão vendendo.

Sobre a coleta de dados durante as negociações, Atkinson conta a experiência que teve quando tentou implantar um sistema com planilhas para levantamento de vendas em uma empresa no Brasil. Segundo o americano, o gerente aconselhou que isso não fosse feito, pois poderia criar problemas, uma vez que o trabalho no Brasil é baseado mais na confiança do que na produtividade: *“And they were adamant that they did not want any type of a measurement system down there and basically did not want to use a spreadsheet. Their system is based on a lot of trust that the people can do it.”* E acrescenta que, para se fazer negócios com o Brasil, deve-se respeitar essa diferença e não posicionar contra essa maneira, baseada mais na confiança do que em números.

### **2.2.2 - COMENTÁRIOS DOS EXECUTIVOS BRASILEIROS**

Como já mencionado, três brasileiros, com experiência em negociação com americanos, também foram consultados por Kelm e expuseram suas percepções diante do caso. Nesta seção, analisaremos os seus comentários.

### **FÁBIO MARTÍNEZ**

Fábio comenta que lhe chamou a atenção a iniciativa da empresa de buscar fazer negócios internacionalmente, sem estar passando por um momento de crise. Acrescenta que lhe pareceu curioso fato de os americanos depositarem tanta confiança em uma só pessoa, no caso, Jairo. Ele acredita que em geral, os americanos fazem um estudo mais detalhado e colhem diversas opiniões.

Sobre a presença feminina durante a divulgação de produtos em feiras, o brasileiro admite que os produtos ficam em segundo plano, e que a prioridade é atrair o cliente pela beleza e depois tentar vender: *“Isso reflete muito como negócios são feitos no Brasil. Ou seja, primeiro se procura atrair as pessoas, se estabelece um relacionamento e se o negócio, ele é ou não bom, essa é uma coisa que fica no nível secundário.”*

### **SENICHIRO KOSHIO**

Outro brasileiro, Senichiro Koshio também diz que as informações aqui obtidas não são confiáveis: “*na minha experiência o que acontece é que é impossível obter informação correta dos brasileiros. Ou seja, nós conversamos, obtemos informações, mas de fato não dá para acreditar em tudo que nós escutamos.*” E acrescenta que criou um “critério próprio” – que não é detalhado - para verificar a autenticidade das informações e admite haver sempre um risco envolvido nas negociações.

Sobre o vestuário, acredita que se os *stands* das feiras brasileiras não apresentarem garotas bonitas, não atrairão pessoas e também concorda que os segurancas se vestem mais formalmente que os próprios empresários. Finaliza dizendo que esses aspectos fazem parte dos hábitos dos brasileiros e que devem ser bem assimilados para que os americanos possam “se dar bem nesse ambiente.”

### FERNANDO SOTELINO

Para Fernando Sotelino há uma tendência brasileira de “procurar agradar” e criar um “clima de confiança” para depois iniciar um processo de negociação mais séria e direta. Para Sotelino, a o comportamento dos brasileiros é influenciado pela cultura “católico-latina”, baseada no “pecado original” e na “busca da explicação”, o que leva a atitudes de submissividade, subversivência ou até a faltar com a verdade; diferentemente da norte-americana, mais “anglo-luterana”, mais confiante. Segundo o brasileiro, essas diferenças acarretam dificuldades e demoras nas negociações.

Sotelino também concorda que no Brasil, os empresários se vestem de maneira mais informal, se comparados aos americanos e acrescenta que cada vez mais empresas aderem ao costume de vestir-se de maneira mais esportiva nas sextas-feiras.

Sobre o acontecimento de confundir o guarda com o empresário, também observa que, tanto no Brasil quanto nos EUA, há uma tendência a pensar que o mais velho é o que está na “posição de comando”, e diz que é necessário atentar para o fato de que cada vez mais, pessoas jovens assumem cargos de chefia em ambos os países.

### 3. CONSIDERAÇÕES DE ORLANDO R. KELM

Quando no estudo de caso John é descrito como “detalhista” e “organizado”, nos deparamos com umas das observações mais típicas que os brasileiros fazem em relação aos americanos, segundo Kelm. Para ele os estadunidenses são considerados muito racionais, metódicos e sistemáticos. Percebemos essas características quando John cria as planilhas para organizar a coleta de informações durante as visitas para aquisição do terreno, porém, podemos observar também, que essas planilhas não funcionaram tão bem quanto o planejado. Kelm também compartilha da opinião de Terry Kahler, que menciona que enquanto os norte-americanos são mais mecânicos, os brasileiros são mais emocionais e concorda com Senichiro Koshio ao dizer que mesmo entre brasileiros, existe dificuldade na obtenção de informações acuradas.

Kelm também chama a atenção para a maneira de vestir dos brasileiros. As mulheres, geralmente vestem roupas provocantes para atrair o público, seja em uma foto de anúncio durante uma feira ou pessoalmente, para venda de produtos. Também, a respeito da maneira de vestir dos executivos, que por vezes não utilizam gravata e paletós, o que dá um ar de informalidade. O autor finaliza destacando a boa vontade dos brasileiros em tentar entender e ajudar os estrangeiros em situação de comunicação em Língua Portuguesa.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a narrativa do caso, acreditamos, embora não mencionado por Kelm, que ele baseou-se em suas próprias experiências, como estrangeiro vivendo no Brasil, para escrever as situações apresentadas no caso *The Pressure's On*. Como encontramos muitos pontos comuns nos comentários nos vídeos, tivemos a sensação de que Kelm ao realizar esse projeto, tinha a intenção de reforçar algumas características dos brasileiros, que ele mesmo já havia constatado durante a sua vivência no país.

Torna-se claro ao analisar as percepções, tanto dos americanos, quanto dos brasileiros, que alguns comportamentos diferem e causam certo “desconforto” nos estadunidenses. Interessante observar que os brasileiros consultados admitem e concordam, mesmo compartilhando da mesma nacionalidade brasileira – que alguns costumes tupiniquins podem impactar nas negociações entre os EUA e o Brasil.

Ao analisar os apontamentos relatados nos vídeos e os comentários de Kelm, buscamos pontos convergentes e considerando essas “similitudes”, encontramos alguns comportamentos comuns que poderiam ser considerados como figurações identitárias dos brasileiros. Essas características são:

- a facilidade de estender os relacionamentos profissionais, transformando-os em amizades fora do trabalho;
- a maneira de mais “emocional” de lidar com os negócios, não oferecendo informações muito precisas (relações mais baseadas na confiança do que nos números);
- a maneira de vestir-se: mulheres vestem-se sensualmente para publicidade;
- a maneira de vestir-se dos empresários: maneira mais informal, sem a obrigatoriedade do uso do terno e da gravata;
- a presteza em ajudar os estrangeiros que não dominam o idioma português.

Retornando à pergunta inicial, acreditamos que mesmo com a mundialização e todo o hibridismo cultural consequência disso, ainda podemos evidenciar características marcantes, que identificam o brasileiro como tal. Diferenças culturais acentuadas, comportamentos análogos, que permitem que povos de outras nações nos reconheçam - mesmo sendo um povo sem aspectos físicos semelhantes - como brasileiros.

Consideramos importante saber respeitar e aceitar essas diferenças, entendendo que esses comportamentos distintos fazem parte da cultura dos povos, e que mesmo em tempos de mundialização, onde existe uma certa tendência de “padronização” – da culinária, da música, das roupas, dos comportamentos, dos costumes, etc - certas características ainda persistem e essas figurações identitárias ainda possibilitam a identificação de uma nacionalidade, de um país.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAUER, Martin. GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: Um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GALISSON, Robert. Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP . *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n° 67, 109-15, 1987.
- GALISSON, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International, 1991.

\_\_\_\_\_. Un dictionnaire à géométrie variable au service de la lexiculture. *Cahiers de lexicologie*, Paris, n° 70/1, 57-77, 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998

KELM, Orlando R. Brazilians working with Americans – Brasieliros que trabalham com Americanos. Cultural Cases Studies / Estudos de Casos Culturais. 1st ed. University of Texas, 2007.

RENAN, Ernest. Oeuvres complètes. Paris: Calmann-Lévy Éditeurs, 1947. t. I.

THIESSE. Anne-Marie. La création des identités nationales. Europe XVIIIeXXesiècle. Paris: Editions du Seuil, 1999.

Site Brazil pod: <https://coerll.utexas.edu/brazilpod/info.php>

## ANEXOS

Transcrições dos depoimentos dos vídeos.

### Depoimentos dos Americanos

#### **Terry Kahler**

As I read the scenario "The Pressure's On," I found it to be not only interesting but also very accurate. One of the things I noticed was that language is very important in the Brazilian community. As you deal with the Brazilians, it is important to relate to them personally as well as professionally. The American culture and the Brazilian culture are quite a bit different in business. One of the things that is different is the fact that the Americans tend to be very mechanical about how they approach their business. The Brazilians tend to be very emotional about how they approach their business. That difference is very important as you negotiate with various groups. Specifically, in this example, Tom and John found it very easy to create a spreadsheet that would make things better, but in fact it really did not improve the situation at all. My recommendation in these kinds of cases is that you focus a lot more on your questions and the types of questions that you ask, versus how you catalog the questions and the value that you put on them. So, my advice would be to create questions that give you specific answers, with numbers or metrics that you can then translate into results, which you can then weigh separately and determine what it is that you want to do and what decisions you would like to take. In doing so, however, you must mix some relationship questions in there to not make them feel isolated, to not make them feel defensive. And my recommendation is that you mix a little bit of emotion and a little bit of logic in your negotiations

#### **Paul Cluff**

In "The Pressure's On"--Tom, John, and Jairo--I thought it was interesting that Tom had this longtime friend that he was able to trust, but at the same time having a friendship is different than having a Brazilian counterpart for work. And although it was nice to have a liaison in Brazil to work with Tom, I think the company needed an American down there who would understand the Brazilian concepts and culture, who would be able to

know what Jairo was talking about and doing in all of the meetings as well. I thought it was great that Tom went down with his Spanish knowledge and attempted to learn some language because Brazilians love it when Americans try to learn their culture and language, and they will warm up to you right away, and answer your questions more candidly and openly and truthfully. Second, about dress: I had an experience down in Brazil when I worked there when I showed up in a suit and learned quickly that they are a lot more lax. They want you to feel more comfortable with them, so with their clients they dress much more lax, not necessarily in jeans, but definitely more relaxed than a suit and tie. As for John and his spreadsheet, I thought it was a great idea that he tried to analyze this problem, but there is no way that you can analyze with an American spreadsheet and American numbers to understand Brazil or find a workplace or understand its work culture. So I thought maybe it would have been better if he had talked with Jairo and they had come up with some ideas together for analyzing the data that they had for picking a location. And last of all, about girls: girls definitely sell in Brazil; it is a lot bigger than it is in America. Yes, in America sex sells, but in Brazil all you have to do is have a picture of a good-looking girl and it sells the product. So, whether or not Tom and John should have had a girl there is a different story--probably not, because they wanted to portray themselves as different--but that is definitely a cultural aspect in Brazil.

### **Walter Atkinson**

This case was quite interesting to me mainly because I had not attended many trade shows in aviation in Latin America before going to one in Brazil. I had attended one in Colombia, and it was a little flashy, but it was a good trade show. The people who were there sold the product. In Miami they had an organization that would rotate through different countries, and they would have an air cargo show every couple of years at different locations. Well, this one happened to be down in São Paulo, and our country manager down there said, "No, I'm taking care of everything." because I had asked him if we should send down some of our cargo sales people. He said, "No, I've got it covered." And I said, "Oh, you have all your sales people who will be attending?" He said, "Well, they'll be around." I said, "Well, I'll come down for one day." So I went down there for one day, and I went down to the trade show, and I am telling you, there were three of the most beautiful women I have ever seen in my life down there. No offense to anybody watching this, but they were just gorgeous--but they did not know anything about the product. All they did was stand there and pass out brochures. And I was told by the manager, "This is the way we do things down here in Brazil. This is how we get our message out." Well, I knew enough. Why question it? Why fight it? But one of the things about the salespeople down there is that we tried to measure all those individuals down there on how much business they did. And the case dealt a little bit with spreadsheets. Well, we were trying to put together a measurement system to pay the salespeople down there based on commissions and based on overall performance. And we put the initial thing together and started discussing it with the manager down there, and he just had a fit. He just said, "We don't do things like that down here." He said, "You're going to cause me major, major problems, Walter." He said, "I just can't do that." And they were adamant that they did not want any type of a measurement system down there and basically did not want to use a spreadsheet. Their system is based on a lot of trust that the people can do it, and if the individual finds that he is managing somebody that cannot do the job, he will handle that in his own fashion. It does not make any difference what kind of policy you have in the company. They are just going to do it their own way. So combining both the trade shows and how you



measure people down there, you just have to accept how they do things down in that country and work with it instead of against it.

### **Depoimentos dos Brasileiros**

#### **Fábio Martínez**

O caso Pressure's On é um caso para mim bastante interessante e clássico de quando empresas médias, localizadas ou na Europa ou nos Estados Unidos eles tentam sair do mercado em função da saturação do mercado e eles tentam ir internacionalmente. Um ponto que eu achei bastante interessante é a diferença de visão entre o presidente da empresa e o supervisor de logística. O supervisor de logística tem uma visão no meu aparecer muito muito interessante que é "vamos aprender a ser internacionais antes que a gente realmente precise." Porque no momento que eles precisarem talvez eles não tenham mais tempo de aprender. Então, eu acho que isso é realmente um fato muito interessante nessa companhia. Um outro ponto que eu achei interessante e vale a pena ressaltar é o seguinte: Essa empresa ela está basicamente confiando, a decisão dela de perseguir o mercado brasileiro, a localização no mercado brasileiro em cima de uma única pessoa, Jairo Pereira que é um amigo do presidente. Eu acho isso uma coisa bastante perigosa por vários fatores. Um, a pessoa pode ter um certo bias em relação a qual é a melhor localização e segundo ela pode ter no final certos interesses com relação ao projeto. Então quando se vai internacionalmente acho melhor você sempre coletar o máximo de opiniões possíveis e conversar com outras empresas que já foram. Um caso interessante aqui, vale a pena ressaltar é com relação a quando eles foram a essa feira no Brasil e o como a feira é organizada de uma forma muito menos profissional do que nos Estados Unidos. Então por exemplo, eles colocaram mulheres bonitas para atrair as pessoas para a apresentação deles em vez de procurar mostrar realmente detalhes do projeto. Isso reflete muito como negócios são feitos no Brasil. Ou seja, primeiro se procura atrair as pessoas, se estabelece um relacionamento e se o negócio, ele é ou não bom, essa é uma coisa que fica no nível secundário.

#### **Senichiro Koshio**

Bom, sobre esse caso, na minha experiência o que acontece é que é impossível obter informação correta dos brasileiros. Ou seja, nós conversamos, obtemos informações, mas de fato não dá para acreditar em tudo que nós escutamos. E por isso a gente precisa usar um critério próprio para analisar até que ponto a informação que nós estamos obtendo está correta ou não. A gente tem que saber lidar com isso. É tudo mais ou menos. A gente vive com esse ambiente e vai ter que apostar. Tem que ver se a informação é verdadeira ou não de fato, mas tem um pouco de risco também. Em relação a vestuário, é desse jeito também. É costume as meninas vestirem de uma forma um pouco provocativa nas feiras e é assim que se faz. E no stand que tem, tem stand que atrai mais gente, você tem gente porque tem atrações lá. E se não tiver gente assim, não atrai gente mesmo. E os seguranças também se vestem daquele jeito. É hábito no Brasil. Então, é questão de se acostumar. Então a solução nesse caso é de fato ver como é que os brasileiros se comportam e tentar assimilar a isso. Não tem como mudar o hábito deles. E o que precisamos fazer é tentar se dar bem nesse ambiente. Não tem outra solução.

#### **Fernando Sotelino**

Muito bem, esse caso "The Pressure's On" a primeira idéia que veio a mente é uma tendência sim brasileira de procurar agradar, de não gostar muito de dar a má notícia, de procurar agradar e criar aquele clima de confiança para finalmente entrar em processos de negociação mais diretos e sérios. O segundo ponto que eu faria é que eu acho que existe também alguns aspectos de tradição cultural brasileira e americana. A brasileira talvez mais próxima de uma cultura católico-latina, do pecado original, do sentimento de culpa, da busca da explicação, da defesa. E talvez a cultura mais anglo-luterana da confiança daquela situação de: "Se sou bem sucedido é porque Deus está do meu lado." E não entender bem essas diferenças culturais pode levar a brasileiros interpretar a confiança americana como ingenuidade ou arrogância. E a levar americanos a interpretarem uma cultura "defecivista", às vezes um pouco explicativa demais, vista com submissividade, com subversivência e que até falta com a verdade. E essa confusão cultural pode levar a mal-entendidos e até às vezes demoras em negociações que podem evoluir mais rápido. Com relação ao último ponto do caso das roupas eu diria que eu tive dificuldade de identificar grandes diferenças culturais. Frequentemente no Brasil as pessoas também se vestem informalmente. E cada vez mais coisas do tipo sexta-feira com roupa casual em instituições financeiras e outras. Mas me fez lembrar de um outro ponto que é verdade no Brasil e verdade nos Estados Unidos, não necessariamente achar que a pessoa mais velha de um grupo a quem você está sendo apresentado é necessariamente a mais sênior. Frequentemente pessoas mais jovens podem estar em posições de comando e é bom estar atento a como é o processo que você está abraçando naquele determinado momento.

## **FÔLDER E RECEITA: ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO NA RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA ESCOLAR COMO PRÁTICA SOCIAL**

**Deuzina Elaine Melo Casteluber**  
(elaine\_casteluber@hotmail.com)

### **Resumo:**

Este trabalho visa, sob uma perspectiva interdisciplinar, através dos gêneros - Fôlder e Receita – verificar: Até que ponto estes podem contribuir na formação crítica dos alunos, tornando-os leitores e escritores capazes de utilizar a linguagem em suas necessidades sociocomunicativas, principalmente em crise socioeconômica? Até que ponto, a apreensão dessa linguagem, permite a estes ressignificar a leitura, tornando-a em práticas sociais? Os teóricos utilizados foram Bakhtin, Bacelar et. al, Santos, Dolz e Schneuwly. Os resultados satisfizeram a partir do momento que mostraram-se capazes de ler criticamente diferentes discursos, e ressignificaram-nos em sua realidade.

Palavras-chave: Linguagem- Sequência Didática- Fôlder e Receita

### **Abstract:**

This work will examine, through an interdisciplinary perspective of two distinct genres- Folder and Recipes: to what extent can these genres contribute to the formation of necessary language skills of critical readers and writers utilized in meeting their socio-communicative needs, especially in a country mired in a socio-economic crisis? Up to what point does the mastery of this language allow the reader to re-contextualize school readings, and thus becoming applicable to common social practices? We will adopt the methodologies of Bacelar et. al, Bakhtin, as well as that of Santos Dolz e Schneuwly. We will develop the ability to critically read different forms of discourse, expanding their worldview, realistic possibilities and critical capabilities.

Keywords: Language, Didactic Sequence, Folder, Recipe.

### **1. Introdução**

A atual concepção de ensino prevista pelos parâmetros curriculares nacionais deseja que nossos alunos sejam capazes de ir além do apenas decodificar grafemas e morfemas, ou seja, que sejam alunos letrados, capazes de utilizar a linguagem para atender as suas necessidades sociocomunicativas. Dessa forma, a partir da publicação de importantes documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394-96) e, mais recentemente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tem ficado mais claro qual é a importância do Ensino Médio no processo de formação dos adolescentes e jovens. Esse segmento da Educação Básica, ao mesmo tempo em que é uma etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Superior, também tem, como função, preparar os jovens para o trabalho, formando-os como pessoas aptas à sua inserção social cidadã, sendo capazes de se perceberem como sujeitos de intervenção de seu próprio processo histórico, atentos às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano.

Nessa perspectiva, o ensino tem por objetivo desenvolver e aprimorar a habilidade de pensar, refletir e propor soluções sobre os problemas e questões atuais. Isto é, a formação de seres críticos e participativos, conscientes de seu papel nas mudanças sociais. Ademais, que sejam capazes de buscar na/ e por meio da linguagem meios, formas de “driblar” a crise socioeconômica por que passa o país, crise cíclica esta e que

dificulta, muitas vezes, a necessidade básica dos nossos alunos, que é a continuidade dos seus estudos, limitando a presença deles na escola.

Somando-se a esse imprescindível objetivo, é importante salientar que as transformações, igualmente, ressignificam, mui positivamente, o processo de ensino-aprendizagem e a relação aluno-professor. Se antes o conhecimento era transmitido pelo professor e o aluno assumia posição passiva de receptor, agora o professor adquire a função de mediador e o aluno desempenha papel ativo, pois interage e atribui novos significados à informação apreendida.

No campo da linguagem, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com texto e os gêneros textuais ganham novo enfoque. Mas, diante dessas mudanças, fica a pergunta: Como inseri-las, na prática, no dia a dia escolar, a fim de se obter êxitos? Como utilizar todo esse letramento na formação do leitor crítico, autônomo e ativo que utiliza o gênero como prática social?

Então, nesse contexto e numa perspectiva interdisciplinar, surge o objetivo dessa pesquisa que é a ideia de, por meio de dois gêneros - argumentativo e institucional, prescritivo -: Fôlder e Receita, verificar e analisar até que ponto podem contribuir na formação de leitores e escritores críticos que saibam utilizar a linguagem com vistas a atender não só suas necessidades sociocomunicativas, bem como de sua comunidade discursiva, principalmente, em tempos de necessidades socioeconômicas acirradas.

Assim, surgem os questionamentos que norteiam o trabalho e que são: Até que ponto a apreensão da linguagem de tais gêneros pode atender as necessidades sociocomunicativas deles e da comunidade sociodiscursivas a que pertencem? Até que ponto essa apreensão, permite ao leitor ressignificar a leitura escolar, tornando-a efetivamente uma ação social? Ademais, é possível, através deles, conscientizar os alunos leitores/escritores da necessidade de se posicionar como cidadão perante o problema social evidenciado, ressignificando-o, e quem sabe, promovendo novas formas de abordá-lo, por meio dos diferentes recursos persuasivos apresentados por esses gêneros, tão reais, tão próximos e tão atuais?

E é importante aclarar que a escolha pelos gêneros argumentativos e institucionais Receita e Fôlder se deu, por um lado, pela constituição argumentativa do seu gênero como pelas marcas de posicionamento do autor, que oportunizam ao aluno/leitor interagir por meio dele. Além disso, foi por sua forma icônica, fôlder, seus recursos persuasivos, capazes de seduzir o leitor a aderir sua ideia. Mas, por outra vertente atrativa, a sua linguagem objetiva, clara, simples, acessiva, capaz de ser apreendida pelo mais simples leitor e pela função social que oportuniza a interação por meio dela, receita. Desta feita, por serem tão atuais e tão próximos e acessíveis aos alunos em seus contextos imediatos, isto em sintonia com o que postula Rojo(2004, p.20): “É necessário trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação a ela; é preciso discuti-lo, dialogar com ele, replicá-lo e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos.”

No desenvolvimento da análise apreendida por essa pesquisa, os autores tomados, teoricamente, foram: Dolz, Noverraz e Scheneuwly(2004,p.95-103), Marcuschi (2007,2008), Perelman(2005), Rojo(2004, 2012), Soares (2003), Bacelar et al e Santos (2005), em seus conceitos sobre sequência didática, gênero, letramento, leitura, argumentação e fôlder.

Assim, o interesse por esse estudo não se restringe à construção de categorias, mas tem desejo ampliado de ver tais gêneros serem trabalhados como os demais, em sua forma, função social e estilo, oportunizando o conhecimento de novos gêneros e novos saberes, além da apreensão de novas linguagens.

Por tal razão, o presente trabalho organiza-se, primeiramente, nesta introdução onde assinala-se a apresentação da questão-problema e sua procedência. Em segundo lugar, descreve a fundamentação teórica aos aportes desta pesquisa. Em terceiro lugar, apresenta o corpus e a metodologia utilizada. Em quarto lugar está a análise das atividades dos gêneros Receita e Fôlder. Finalmente, as considerações finais.

## 2. Pressupostos Teóricos

Trabalhar gênero em sala de aula, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é imprescindível, pois os alunos devem ser capazes de lidar com diferentes gêneros “combinando estratégias de decifrações com estratégias de seleção, antecipações, inferências e verificações”(BRASIL, 1998, p. 101-104)<sup>1</sup>, capazes de produzir textos coerentes e coesos, considerando o leitor e o objeto da mensagem; identificar o gênero como suporte que melhor atende à intenção comunicativa. Contudo, esse trabalho precisa ser planejado.

Atualmente os programas escolares têm buscado investir em demasia em esforços com foco na temática: o uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula. A bem da verdade, condiz com a proposta dos PCNs (BRASIL, 1997) de fundamentar o ensino da língua materna aos gêneros do discurso, sendo eles orais ou escritos. Isso, de certa forma, oportuniza aos estudantes uma forma constituída do gênero, pois estudarão

---

<sup>1</sup> BRASIL. Secretária da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/* Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

aqueles com que lidam no seu dia a dia. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais é uma excelente oportunidade para se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia, pois nada do que fizemos linguisticamente está fora de ser um gênero.

Ademais, sabe-se que as atividades de leitura permitem ao aluno ampliar e desenvolver sua formação discursiva e está intrinsecamente ligada à sua formação social e conseqüentemente ligada ao uso social da linguagem; logo, torna-se preponderante a utilização destes na constituição dessa formação.

Nesse sentido, o trabalho com o gênero multimodal, além de desenvolver as capacidades descritas anteriormente, conduz o aluno à compreensão da linguagem icônica e icônicas-verbais, isto é, através desse gênero é possível levá-lo, sob a mediação do professor, a perceber que as imagens, diagramação, cores, tamanho e cores das letras, gestos e expressões faciais se integram com um propósito, com um sentido, o que é essencial para o desenvolvimento do letramento. Essa percepção permite, segundo Rojo (2009, p. 90 e 181), “que o aluno tenha a competência linguística para atender as demandas e diferentes práticas linguísticas sociais”, propiciando uma visão “situada da língua em uso”.

Dionísio (2006), nessa mesma concepção, defende que essas “representações e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. Por conseguinte, se os gêneros servem para atender as necessidades, propósitos comunicativos de quem fala, de quem os utiliza, por que não trazer para sala de aula, as práticas desses gêneros multimodais, ampliando o letramento dos alunos e permitindo-lhes múltiplos letramentos?

Sob esse arcabouço, foi selecionado o gênero fôlder, justamente pela sua forma icônica, repleta de cores, formatos, imagens; além do seu teor persuasivo, argumentativo, que tem como característica o seduzir o leitor ao seu propósito discursivo. Além do mais, por ser um texto de fácil circulação e entendimento onde qualquer pessoa consegue interagir com ele, conforme registra Kleiman(1989, p. 13): a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

E essa vertente é consonante à afirmação de Alves Filho(2011,p.51) sobre a compreensão de um gênero exigir também o conhecimento dos contextos nos quais os seus textos são produzidos e postos em circulação. E isso se dá porque, para as novas concepções de gêneros, existe uma relação indestrutível entre os gêneros e os contextos ou situações. Ademais, inseridos numa situação social e agindo de acordo com os papéis que desempenham na sociedade, os sujeitos constroem uma interpretação da situação na qual se encontram e respondem a ela com base nesta interpretação.

Portanto, é notório que vivemos em uma sociedade repleta de linguagens icônicas e a mídia as tem evidenciado a todo instante. Daí, o desafio da escola, nesse sentido, seja formar leitores e escritores críticos capazes de compreendê-las e interagir com elas e por meio delas. Além disso, que possam ser apreendidas por eles e que saibam utilizá-las de forma adequada e contínua. Que tenham uma visão situada da língua em uso, como preceitua Rojo(2009,p. 90 e 181). No entanto, para que os sujeitos, hoje, possam participar ativamente da sociedade e interagir por meio dessas linguagens, é necessário que os leitores compreendam os diferentes textos à sua volta, que ampliem suas práticas de letramento, isto é, que consigam ir além da decodificação mecânica. E este é apenas o primeiro passo da atividade de leitura.

Por isso, ler é saber ir além do ato de decodificar. É saber interagir com a informação lida, percebendo o não dito, os elementos implícitos. É saber ressignificar o texto e utilizá-lo em diferentes práticas e contextos sociais. O ensino de língua pautado nesse princípio favorece a formação do aluno-crítico, questionador, que busca na/ e pela linguagem meios de atender suas necessidades sociocomunicativas.

Então, a ampliação do grau de letramento dos sujeitos e a formação de leitores autônomos, bem-sucedidos no processo de comunicação e, conseqüentemente, a formação do aluno crítico, autônomo e ativo depende da perspectiva de ensino de língua e texto adotado pelo professor como também dos diferentes recursos didáticos utilizados durante as aulas, pois qualquer ação no ensino é orientada por concepções. Aliás, são essas concepções que levam os professores, em sala de aula, a optarem por determinados conteúdos e não outros, por determinadas práticas e não outras. Se a leitura nem sempre é entendida como processo de construção de sentidos, isso se deve às concepções adotadas pelo educador. O texto não pode ser visto como um produto pronto, acabado, mas, a ser construído na interação entre autor-texto-contexto-leitor.

## 2.1. Concepções

Para refletir sobre os questionamentos propostos, este estudo baseia-se na abordagem sociointeracionista, perspectiva que considera o contexto e a interação entre os sujeitos. Nessa abordagem a leitura é entendida como o processo de construção de sentido, que vai além da decodificação de grafemas e de fonemas, permitindo, aos sujeitos a participação mais ativa numa sociedade letrada. É, portanto, uma

atividade interativa, complexa de produção de sentidos construídos a partir de elementos linguísticos presentes no texto, sendo que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não é algo que preexistia a essa interação. O leitor assume papel ativo, pois constrói o sentido textual através de estratégias, tais como: seleção, antecipação, inferência e verificação, entre outras operações mentais. E, ao assumir esse papel, torna-se proficiente, crítico, aquele que sabe fazer o uso da língua em diferentes situações de comunicação.

É nesta linha que Soares (2001, *apud* DELL'ISOLA, 2001, p. 8) defende o texto não preexistente a sua leitura, e esta não é aceitação passiva, mas é uma construção ativa. Ou seja, afirma que é no processo de interação, desencadeado pela leitura, que o texto se constitui. Segundo a autora, o que é reiterado por Cafiero (2010, p. 12), o texto e o leitor são o ponto de partida para a compreensão, e esta só se efetiva, isto é, torna-se produção de sentido, na interação de ambos.

Nessa mesma visão e numa proposta interativa de ensino da língua, ganha sentido, nesse contexto, a noção de gênero como ponto de partida e ponto de chegada, pois, em sua concepção teórica, Bakhtin<sup>2</sup> (2003, p. 262) afirma que cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominam: *gêneros do discurso*. Segundo Marcuschi (2008, p. 155), gêneros são “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Enfim, sob essa ótica, a compreensão de um texto estará sempre associada à compreensão do funcionamento do gênero textual, visto que todo texto pressupõe um gênero.

É, compreendendo o papel ocupado pelos gêneros midiáticos e, no presente caso, dando mais atenção ao poder formador e transformador de posicionamentos, concernentes aos gêneros opinativos, que se salienta a importância de tais gêneros nas práticas escolares.

Ademais, sem negar a importância dos textos que respondem à exigência das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de língua portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Desses, o selecionado é aquele que, por sua característica e uso, pode favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem. Ou seja, um dos mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Esse é o pensamento de acordo com Dolz e Schneuwly (2004) onde, trabalhar com gêneros requer a elaboração de um modelo didático do gênero a ser ensinado, construído a partir da análise das características comuns de um grupo de textos. Trabalhar na perspectiva de agrupamento de gêneros possibilita aos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagens globais como narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Essa percepção permite, segundo Rojo (2009, p. 90 e 181), que o aluno tenha a competência linguística para atender as demandas e diferentes práticas linguísticas sociais, propiciando uma visão situada da língua em uso.

### 3. Corpus da Pesquisa e Procedimentos Metodológicos

As atividades de leitura permitem ao aluno ampliar e desenvolver sua formação discursiva e está intrinsecamente ligada à sua formação social, consequentemente ligada ao uso social da linguagem; logo, torna-se preponderante a utilização destes na constituição dessa formação.

Nessa perspectiva, como evento deflagrador<sup>3</sup> utilizado para a idealização e execução deste projeto, entendendo o evento deflagrador como o fato que motivou a ação deste, deve-se a evasão de vários alunos da escola, embora reconhecendo o investimento desta na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Esses alunos são filhos que, devido a mais uma crise econômica sofrida pelo país, pais e filhos de toda a nação, muitos desses provedores, não tiveram como mantê-los na escola, pela distância que demanda custos com deslocamento. Ou seja, não houve como custear as despesas mínimas dos filhos, como por exemplo, a passagem num ônibus coletivo para vir à escola.

Devido a isso, sentindo-se responsável, tanto pela qualidade do ensino, como pela vida acadêmica dos alunos, a autora viu-se na obrigação de encontrar um meio remediador do problema. Aí, atuando na área da Linguagem como professora de Língua Portuguesa, foi, solenemente motivada a, através da linguagem,

<sup>2</sup> BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4ª edição. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

<sup>3</sup> Evento deflagrador é o nome usado por PARE e SMART, 1994, (*apud* Alves Filho, 2011, p.39) para caracterizar um acontecimento factual ou discursivo que é usado como o desencadeador para a produção de um certo texto que participa de um gênero.

encontrar alguma forma de suprir o mínimo para a continuidade da vida escolar de seus alunos e mais. Nesse afã, surgiram as perguntas-chave: Como atender as necessidades sociocomunicativas dos alunos e de sua comunidade, através da linguagem nesse e em outros períodos de crise? Além disso, que gênero ou quais gêneros utilizar?

Então, como estudiosa da Língua, de encontro às suas expectativas, valeu-se da fala de Alves Filho, (2011, p; 40) quando diz que:

Quando se diz que os gêneros respondem às necessidades e exigências das pessoas no sentido de minimizar ou resolver problemas de sua vida, assumimos que o evento deflagrador tem um papel muito importante entre a realidade e os textos. Por isso, compreender o evento deflagrador ajuda a entender a relação entre os textos e os acontecimentos sociais ou materiais que servem de causa ou motivação para eles.

Depois disso, descrevem-se os procedimentos metodológicos realizados com o intuito de verificar e responder, por meio da análise dos gêneros argumentativo Fôlder e gênero instrucional Receita: Até que ponto estes, por meio da linguagem, podem atender as necessidades sociocomunicativas das comunidades discursivas a que pertencem os alunos da Rede Pública Estadual? Até que ponto, os gêneros selecionados são adequados à situação vivenciada por eles? Até que ponto as atividades trabalhadas contribuem na formação do leitor/escritor crítico que utiliza a linguagem para intervir em problemas de seu meio como cidadão ativo? Até que ponto podem desenvolver o trabalho de maneira sustentável, priorizando, igualmente, a qualidade de vida do e no planeta, a fim da comprovação que é possível melhorar o ambiente em que se vive? Isto pois, levar a refletir sobre a questão ambiental é uma prioridade crassa e de natureza educacional, chamando o aluno, a família e o contexto da escola com a comunidade a envolver-se em atitudes que convirjam na preservação da natureza como questão de cidadania e perpetuação da raça humana.

Assim, o corpus da pesquisa é constituído pela coletânea de receitas advindas de sites selecionadas, analisadas, testadas na escola e posteriormente “produzidas” para atender as necessidades prementes dos alunos. Nelas, os textos foram selecionados a partir da situação e contextos sociocomunicativos de cada um e de livre escolha do aluno. Além disso, se analisou diferentes folders, a fim de identificar suas diferentes linguagens icônicas. Após análise, os alunos elaboraram um fôlder persuadindo os leitores a produzirem o seu próprio material de limpeza e higiene, de forma sustentável e ecologicamente correta. Para tanto, valeu-se da sequência didática nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Este fôlder foi desenvolvido em duas fases. A primeira, concernente ao artigo que descreve a seleção de uma coletânea de receitas selecionada pelos alunos, de acordo com a necessidade, interesse e viabilidade dos próprios alunos. O segundo momento foi mediado pelos professores de Arte, Matemática, Biologia, Filosofia e Sociologia que trabalharam nas embalagens e rótulos; as vantagens e desvantagens da produção em escala; o custo e o benefício da produção; empreendeu-se palestras com profissionais capacitados, do SEBRAE e um advogado trabalhista para discorrerem sobre a microempresa e a legalidade dela exigida, a fim de que a “produção” seja futuramente comercializada nos moldes da legalidade à legislação vigente, o que também é um importante formador da cidadania agregadora que nosso País tanto necessita.

Portanto, o tipo de abordagem proposto se justifica na necessidade premente de atender às famílias carentes da comunidade escolar de um educando da Rede de Ensino Estadual, que convidadas foram a fabricar os próprios produtos de limpeza e higiene, reduzindo seus custos particulares e, por conseguinte, tendo os recursos para a continuidade do investido na educação dos filhos. Nesse ponto, as perguntas colocadas por esta pesquisa se especificam como: Até que ponto os gêneros Fôlder e Receita podem, por meio da Linguagem, atender as necessidades sociocomunicativas dos alunos da Rede Pública Estadual, bem como de sua família, gerando riqueza nesse período de crise econômica que passa o país? Até que ponto os gêneros apresentados podem contribuir na formação do leitor /escritor crítico, capaz de utilizar a linguagem como prática social constituída e que evadirá da Escola porque tem condições de continuar seus estudos? Até que ponto os gêneros trabalhados podem, por meio da linguagem, intervir em situações e contextos sociocomunitivos de crise econômica dos alunos carentes da Rede Pública Estadual, mudando contexto? Como desenvolver o trabalho de forma a gerar riqueza, sendo sustentável e respeitando o meio ambiente?

Dessa forma, a fim de se alçar o objetivo proposto, se apresentou algumas abordagens sobre os gêneros argumentativos, para depois valer-se das características do Fôlder e da Receita.

### **3.2. Gênero Argumentativo Fôlder**

Conhecer as formas relativamente previsíveis para gêneros a serem trabalhadas em sala de aula torna-se preponderante, porque possibilita ao leitor um uso melhor deste e uma melhor interação. Como diz Bakhtin, é preciso conhecê-lo para dominá-lo. Aderindo a essa tendência, Cafiero, (2010, p.12) afirma que, se o aluno compreender o gênero, será capaz de criticá-lo, interagir com ele, por meio dele, para atender suas necessidades sociocomunicativas.

Então, vale ressaltar que, em textos argumentativos, como bem postulam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 18),

[...] querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui uma “palavra do evangelho”, ele não dispõe dessa autoridade que faz com que o que diz seja indiscutível e obtém imediatamente a convicção. Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005. p. 18).

Portanto, é preciso pensar em argumentos que possam influenciar o interlocutor. E, para tanto, é necessário toda uma estrutura que permita a organização, bem como o desenvolvimento das ideias para se conseguir persuadir o outro.

As estratégias que envolvem os argumentos persuasivos abrangem variados recursos para gerar credibilidade. Para a sustentação da tese, concorrem elementos de raciocínio e de uso da linguagem próprios de cada situação comunicativa, a qual exige uma estrutura tal que atenda às necessidades textuais. Elementos como clareza, emprego do padrão culto ou formal da língua, estruturação coesa e coerente do texto, antecipação e oposição a contra-argumentos, qualidade e autoridade das fontes das citações, entre outros recursos, constituem o texto argumentativo.

### 3.2.1. Gênero fôlder: um gênero publicitário a serviço da Educação

Toda comunicação verbal humana se dá por meio de textos, materializados em gênero. Essa utilização da linguagem não é feita apenas por meio de palavras, mas de cores, formas, gestos, diagramações, formatações, entre outras. Contudo, para se tornarem “palavras”, tais elementos precisam obedecer certas regras que lhes permitam entrar no jogo da comunicação.

Para Santos (2005,p.168), “a publicidade é uma forma de comunicação, por natureza, persuasiva. Para cumprir tal papel, a mensagem deve passar por quatro estágios: atrair a atenção do receptor, despertar o seu interesse, provocar o seu desejo e invocá-lo à ação esperada”. Ainda, segundo Santos (2005 ,p168), as formas de atrair a atenção podem ser as mais variadas. Na mídia impressa, as imagens geralmente se encarregam dessa empreitada. Elas podem conter situações inusitadas, objetos que estimulam os outros sentidos através da visão(...). O objetivo desse estágio é aproximar a mensagem do receptor. Conforme Santos (2005, p.168) esses elementos têm obrigação de serem atraentes.

O objetivo da mensagem publicitária não é apenas chamar a atenção da plateia, mas despertar nela, em um primeiro momento, o *interesse* (grifo meu). Este decorre de alguma necessidade do receptor que a mensagem o ajuda a reconhecer. E, cabe ressaltar que nem o marketing nem a publicidade são capazes de “criar” necessidades, conforme afirma Santos, (2005,169):

Caso o anunciante tenha se equivocado na definição do conceito do produto, ou se o problema que ele imaginou que o consumidor tivesse não for real, não há técnica persuasiva capaz de criar essa necessidade. Considerando que o conceito do produto esteja corretamente definido e que a necessidade seja real, o conteúdo da mensagem deve transmitir tal ideia de forma clara, positiva e inequívoca.

Em um segundo momento, deve-se despertar o *desejo* do consumidor, em nosso caso, o desejo do leitor, alunos e responsáveis em aderirem ao projeto interdisciplinar. Em seguida deve *persuadir* o leitor de que o que está sendo oferecido é imprescindível para resolver os seus problemas e que ele pode e deve aderir, aceitar o apelo proposto Belch e Belch (1993, apud Santos 2005, p.170). Este apelo, ainda segundo esses autores, pode ser de dois tipos: informativo-racional e emocional.

Mas, é importante salientar que, nessa pesquisa, interessa apenas o *informativo-racional* por suas características pertinentes ao objetivo foco, que é atender às necessidades sociais e comunicativas dos alunos e de seus familiares no momento de crise que passa o país. Desta feita, alguns questionamentos se fazem pertinentes, como: Por que vale a pena comprar essa ideia: economizar para poder estudar? Até que ponto aprender a fabricar, em casa, produtos de higiene e produtos de limpeza, possibilitará um maior investimento nos estudos e aprendizagem? Até que ponto esse apelo é sedutor, viável?

Segundo Belch e Belch (1993, apud Santos, 2005, p. 170), o apelo informativo enfatiza os aspectos funcionais e utilitários do produto. As mensagens publicitárias dessa categoria utilizam fundamentalmente fatos e informações para convencer o público de que a opção oferecida pelo anunciante é a que melhor satisfaz às suas necessidades.

Para tanto, os principais apelos nesse aspecto seriam o conforto, a economia, a qualidade, o desempenho, a confiança e a durabilidade. Nesse sentido, o fôlder destaca, primeiramente, alguns atributos dos produtos: a) As vantagens de se fabricá-los em casa - ressaltando, detalhadamente, as características do produto(ideia), utilizando informações e fatos concretos e objetivos (economia); Quanto economizaria se produzisse em maior escala? Em segundo lugar, b) Vantagens competitivas – salienta os atributos superiores do produto, em relação à concorrência, fazendo comparações explícitas ou implícitas tais como: Qual é a



vantagem econômica de preparar os produtos em casa? Qual é o custo-benefício disso, uma vez que queremos “driblar” a crise? Existe diferença na qualidade?

Em terceiro lugar, o Preço - enfatiza os dispêndios (diretos ou indiretos) que o consumidor e seus familiares deverão efetuar para realizar a troca por produzir em casa ao invés de comprar. Isso dentre outras, que não serão destacadas para não desvirtuar do alvo da pesquisa.

### 3.2.2 Fôlder: Características e Uso

Apresentou-se o gênero Fôlder na perspectiva de Bacelar (2009, apud Rodrigues, 2014, p. 984), em que, para melhor visibilidade, a autora preferiu a forma de quadro, fazendo as adaptações necessárias. Portanto, o abaixo elaborado teve como foco a leitura, porque, acredita-se que esse formato, ou disposição, permita melhor visibilidade, apreensão das características formais, estruturais e constitutivas do gênero fôlder. Para tanto, utilizou-se os conceitos de Rodrigues (2014, p. 6-7), e de Santos (2005, p.182-186).

### QUADRO 1- características dos gêneros na perspectiva de Rodrigues, 2014, p.6 – 7. E Santos 2005, p.182-186.

**Gênero:** Fôlder

**O que é:** é um impresso de pequeno porte, constituído de uma só folha de papel com uma ou mais dobras, e que apresenta um conteúdo informativo ou publicitário.

Também conhecido como prospecto. Surgiu nos meios de comunicação e publicidade como um artefato utilizado para fazer marketing e propaganda, especificamente para fazer campanhas publicitárias. Muito confundido com o Flyer. Embora semelhantes, o fôlder é um impresso com no mínimo uma dobra. De origem inglesa e significando “o que dobra”.

**Características formais:** utiliza imagens, dá destaque às ideias mais importantes com quadros ou palavras em fontes maiores (maiúsculas, coloridas ou de diferentes formatos). A ilustração e o título são elementos de linguagem usados para chamar a atenção para a informação, mas ao mesmo tempo, devem instigá-lo a ler o restante da informação. A ilustração deve comunicar o máximo com um mínimo de elementos.

O formato clássico recomenda que a ilustração venha na parte superior, o título logo abaixo e, por último, o corpo de texto e a assinatura.

A tipologia é a área das artes gráficas e da comunicação visual que se ocupa do estudo das letras impressas. Typos, em grego, significa molde ou sinal.

Quanto às fontes – formas padronizadas das – formas padronizadas das letras. Cada fonte comunica algo mais do que a palavra em si. A escala não é aleatória, precisando seguir critérios como legibilidade, estética e critérios comunicacionais.

**Propósito:** comunicar rapidamente ideias sem cansar o leitor. Persuadir o leitor a aceitar seu apelo comunicativo.

**Onde e quando circula:** em todo lugar, quando atender um fim comunicativo específico.

**Quem lê:** qualquer pessoa. Um dos objetivos desse gênero é a legibilidade, clareza e objetividade.

O fôlder é dobrado conforme a sequência de argumentos. A capa contém a camada principal, a qual deve despertar a curiosidade para a abertura do mesmo. Ao abrir a primeira dobra, notamos o detalhamento do que a capa anuncia. A última dobra (externa) é geralmente, reservada para os dados como endereço, telefone, e-mail e outras informações como distribuidores, representantes, patrocinadores, mapas de localização e outras informações e contatos.

O quadro foi elaborado pela autora.

Vale ressaltar, que o gênero fôlder pode e deve ser utilizado em sala de aula como estratégia e prática de leitura pelo seu teor comunicativo, porque, por um lado permite aos sujeitos da comunicação trabalhar diferentes atividades sociocomunicativas, do outro, trabalhar diferentes competências e habilidades. Ademais, pode proporcionar uma troca, uma interação com os outros sujeitos de sua comunidade discursiva. Veja-se o anexo 1, onde alguns folders são apresentados como modelo.

### 3.3 Gênero Instrucional e Receita

Toda esfera discursiva apresenta seus tipos relativamente estáveis, seja institucional, jurídica, religiosa ou familiar. Vivemos cercados por textos materializados em gêneros; uns apresentam tipologia argumentativa; outros, descritivos; injuntivos. O fato é que, a todo instante somos bombardeados por diferentes gêneros. É impossível viver sem eles. No âmbito familiar, alguns podem ser simples, como a recomendação de uma atividade escolar, uma receita culinária, ou complexos como uma Lei Parlamentar. A receita, por exemplo, gênero prescritivo, instrucional, hoje em moda, na mídia televisiva, tanto para adultos

como para crianças, haja vista os programas como SuperChef as fazem parecer simplesmente pela sua forma composicional. No entanto, se não for clara e explícita, objetiva, não atenderá o seu propósito comunicativo que é *instruir, ensinar, orientar* o leitor sobre alguns comandos. Esses textos são chamados de instrucionais, prescritivos, pois contêm informações acerca do modo de realizar uma atividade. São instruções a serem seguidas. Estas requerem maneiras muito concretas para serem escritas e lidas.

O gênero Receita, segundo Sousa, Fernandes e Niza (2013, p.3), acessado no dia 19/08/16, em Sequência Didática “Receita”, apresenta duas partes bem definidas - **Ingredientes e Modo de Fazer**-, que podem, ou não, vir indicadas por títulos. Sendo a primeira parte apenas relacionada aos ingredientes. Nela, são estipuladas as quantidades necessárias, indicadas em gramas, xícaras, colheres, pitadas etc.

No **Modo de Fazer**, os verbos se apresentam quase sempre no modo imperativo (o modo verbal que expressa ordem, conselho, etc.), pois essa parte indica o passo a passo, a sequência dos procedimentos e a forma para a junção dos ingredientes a ser seguida no intuito de se obter o melhor resultado da receita. Às vezes, o imperativo é substituído pelo infinitivo, como por exemplo. “Preparar a massa; misturar com as pontas dos dedos[.]” etc.

Uma receita pode apresentar outras informações como o grau de dificuldade, tempo médio de preparo, rendimento, calorias e outros. Pode ainda, conter dicas para decoração ou variações.

Nesse gênero textual, costuma-se empregar uma linguagem direta, clara e objetiva, pois sua finalidade é levar o leitor, ou cozinheiro, a obter sucesso no preparo culinário.

Ainda segundo as autoras citadas, os objetivos propostos por este gênero são: a) Identificar portador textual, finalidade e função da leitura de um texto instrucional (receita); b) Compreender e interpretar diferentes tipos de textos; c) Apropriar-se das características centrais desse gênero textual; d) Produzir esse tipo de texto, tendo o professor como escriba.

Sua constituição permite:

**Contexto de produção** - Neste inclui o autor, o leitor (ou ouvinte), o objetivo do texto, locais por onde circulam (ou são publicados) esses textos.

**Conteúdo temático** - temas que serão tratados em textos pertencentes a esse gênero.

**Forma composicional e estilo** - sua organização geral e marcas linguísticas enunciativas características.

Em relação a esse gênero, foram solicitados aos alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio que trouxessem diferentes receitas sobre produtos de higiene e limpeza, pesquisadas em sites e analisadas as semelhanças e as diferenças em seus tipos de receitas. Algumas perguntas foram elaboradas norteando o processo como: Até que ponto o gênero permite interação do leitor? Até que ponto as medidas podem ser alteradas sem danificar o produto? Qual é a confiabilidade da receita? Até que ponto as orientações de uso são adequadas para que um leitor produza e utilize o produto? Até que ponto a linguagem utilizada foi clara e objetiva a ponto de possibilitar a qualquer tipo de leitor a sua execução? Até que ponto o gênero receita utilizados atendeu às necessidade sociocomunicativas das famílias em crise? Qual foi o critério utilizado para selecionar as receitas?

#### 4. Análise das Atividades dos Gêneros por Meio de uma Sequência Didática.

A análise aqui empreendida foi parametrizada pela noção de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-107) e teve como finalidade investigar se os gêneros sistematizados Receita e Fôlder, além de outras habilidades, contribuem para a formação de um leitor crítico, autônomo e ativo, que utiliza os gêneros argumentativos opinativos como prática social.

Essa análise buscou identificar o conceito de gênero textual e reconhecer, pelas respostas a essas questões: Até que ponto esses gêneros podem atender as necessidades sociocomunicativas por meio da linguagem dos alunos do Ensino Médio da Rede Pública Estadual? Até que ponto podem desenvolver o projeto de forma sustentável, utilizando que sejam ecologicamente corretos?

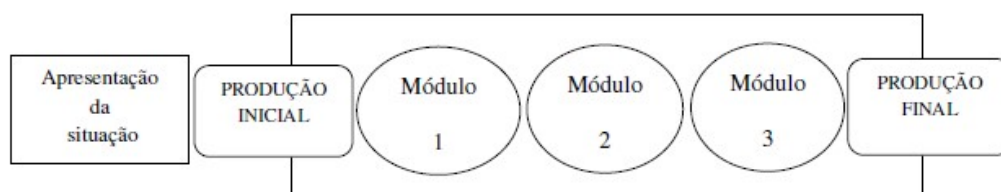
Assim, inicialmente, apresenta-se o que é uma sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 98-108) e, no segundo momento, como trabalharam-se os gêneros na sala de aula.

##### 4.1 Sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly

Uma sequência didática é, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. É que, ao nos comunicarmos, o fazemos por meio de gêneros e, ao utilizá-los, precisamos adequá-los à situação comunicativa vigente. Para isso, precisamos lembrar que as situações são diferentes, por isso, requerem posturas diferentes. E, apesar das diferenças, podemos constatar formas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p. 262) de cada gênero, tendo algumas dessas formas como alheias à parte da prática comunicativa do aluno, embora se exija dele o seu domínio, por estar presente em seu cotidiano.

Isso porque a sociedade espera, do conculinte do Ensino Médio, o uso adequado em diferentes situações comunicativas de diferentes textos. Então, nessa perspectiva que as sequências didáticas podem contribuir, possibilitando o acesso dos alunos a novas práticas de linguagem.

Dai, explicitar-se as quatro fases que constituem a sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Shneuwly, (2004, p. 98):



FONTE: Shneuwly, Noverraz e Dolz, 2004, p. 98.

Seguindo-se à apresentação da situação, a mesma se fez detalhada aos alunos que têm a tarefa a realizar ao final do processo, seja ela oral, ou escrita. Essa etapa é uma primeira tentativa de realização do gênero, tratando-se do momento da apresentação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Nessa fase, os alunos tomam conhecimento de um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito que produzirão. Isto empreendeu-se de forma explícita, detalhada, para que se certificassem da melhor maneira de situar o gênero em sua situação de comunicação, identificando o problema de comunicação que deveriam resolver. Para isso, é sempre mister responder: a) Qual é o gênero que será abordado? b) A quem se dirige a produção? c) Que forma assumirá a produção? d) Quem participará da produção? Ainda nessa fase, os alunos conheceram os conteúdos que deveriam ser abordados, uma vez que, essa etapa objetivava fornecer-lhes todas as informações cabíveis para o conhecimento do projeto comunicativo desejado, bem como o conhecimento da linguagem a que o gênero se relacionava.

Após essa apresentação detalhada da situação inicial, os educandos elaboraram um texto inicial, oral ou escrito, que fosse relacionado ao gênero apresentado. Essa etapa foi e é importante, pois permite ao professor: 1. observar as dificuldades dos alunos; 2. avaliar as capacidades demonstradas por eles; 3. adequar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades; 4. adequar as atividades e os exercícios previstos na sequência dentro das reais necessidades dos alunos. Nessa fase, segundo Dolz, Noverraz e Schenuwly (2004, p. 98; 102), há grande importância na adequação do que é uma sequência didática, pois é ali que o aluno mostra a capacidade que deve desenvolver para saber o que fazer e como fazer para melhor entender e utilizar o gênero como prática social constituída; detentora, assim, de um papel regulador, tanto para ele, como para o professor.

Então, nesse momento da pesquisa, pontuou-se o que era preciso trabalhar com vistas a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, de posse dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, poderiam efetuar o trabalho de forma mais segura e precisa. Essa produção inicial, segundo Schneuwly (2004, p. 101), pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou ainda a um destinatário fictício. Essas capacidades foram desenvolvidas por meio de atividades ou exercícios que forneceram as ferramentas necessárias à aprendizagem, isto porque as dificuldades apresentadas pelo gênero foram trabalhadas de modo sistematizado e detalhado, por meio de módulos.

Salienta-se que os módulos são constituídos por várias atividades sistematizadas e aprofundadas que são direcionadas às possíveis dificuldades detectadas a primeira produção. Nesses, foram dados aos alunos meios necessários para solucionar problemas, através de atividades suficientes, buscando sanar todas as dificuldades encontradas até a elaboração da produção final. Até lá, cada módulo trabalhou uma ou outra capacidade necessária para se dominar o gênero, lembrando que a sequência didática parte do mais complicado para o mais simples; parte da produção inicial aos módulos e volta finalmente para o mais difícil, a produção final. No início dos módulos, trabalharam-se os problemas que apareceram na primeira produção. Ali, deram-se ao aluno os instrumentos suficientes para que pudessem suprir os problemas onde, exatamente ali, eles, os autores sugerissem a diversidade das atividades e exercícios, identificando o gênero como bem aprendido, porque fora bem produzido, vislumbrando outras possibilidades de trabalhá-lo e ampliá-lo.

Pois, após conhecer o gênero, e usá-lo de diferentes maneiras e circunstâncias, o aluno aprendeu a linguagem técnica referente a cada gênero proposto com o vocabulário próprio, sendo-lhe possível fazer uma lista sobre os aspectos fundamentais apreendidos desses gêneros, explicitando, na prática a teoria ministrada ao longo dos módulos.

Na produção final, após uma sequência de atividades, o educando chegou à produção final. E aí pode, junto com o professor, avaliar o que foi, ou o que não foi dominado. Por conseguinte, nessa etapa, a autora avaliou o trabalho de forma somativa, observando os aspectos que incidiram sobre o que foi trabalhado em relação ao gênero. Percebeu, com satisfação, que o aluno, como leitor crítico, produziu.

Tudo isso comprovou a sequência didática como uma maneira prática e viável de se dominar um gênero, uma vez que possibilitou ao aluno/leitor escrever ou falar de forma mais adequada a cada situação de comunicação; viabilizou a estes o acesso a práticas de linguagem novas, ou de difícil domínio, tanto na escola como fora dela. Ou seja, permitiu e possibilitou empreender a confecção do folder, com propriedade, no dia-a-dia do educando.

#### 4.2 Análise de Resultados das Atividades Propostas

Na constituição do corpus, foram utilizados vários sites como: <http://blogreceita.blogspot.com.br/>, <http://PT.slideshare.net/Cidasol1/sequencia-didatica-receita-1> acesso 19/08/16. # Tear: Revista de Educação Ciências e Tecnologia, Canoas, v.3, n2, 2014. On line acesso, dia 19/08/14; REGET – V.18 n. 2 Maio-Ago.2014, p.982-989. Várias receitas reunidas pelos alunos, em anexo. Alguns folders selecionados como modelos em anexo.

Todo o trabalho foi e será mediado pela professora de Química com os alunos usando máscara e luvas no preparo para que nada que ofereça perigo seja manuseado, mesmo em casa, a fim de não trazer problemas à saúde. Afinal, nenhum risco de saúde justifica-se em economia.

A professora de Biologia orientou os alunos quanto ao meio ambiente e foi consenso que deve ficar limpo e ser não danificado sob qualquer pretexto Ou seja, os alunos concordaram e se motivaram também pela faceta do projeto que contribui ativamente para a preservação da biosfera. Ademais, deve-se deixar claro que a motivação maior dos alunos não foi com o macro cosmo, Planeta, Atmosfera, e, sim, o fato de saber que podem sim contribuir efetivamente, como sujeitos, protagonistas na mudança *do seu meio* (grifo meu) e de forma efetiva, perceber e colher os resultados.

Vale ressaltar que utilizou-se materiais de fácil manuseio, até porque as fórmulas tem que ser factíveis nos lares dos educandos, tendo a mediação dos professores envolvidos, principalmente da professora de química, alertando para observação e análise dos resultados com as possíveis interferências.

Produziu-se sabão em barra, sabão líquido; amaciante; aromatizante de banheiro; “pretinho” e aromatizante para carro, e pufs com garrafa pets. O único que está sendo reavaliado, porque não ficou como esperado foi um dos tipos de sabão o de coco. Os demais já utilizados tem ótima qualidade. Por fim, vale salientar que uma mãe confeccionou o sabão e desinfetante e segundo o depoimento da filha está vendendo e isso aumentou a renda familiar, facilitando sua permanência à escola.

O trabalho final será selecionado e veiculado nas imediações da escola, seguindo critérios, como criatividade, organização, conteúdo temático e função social, que atendem a diferentes interlocutores e a possibilidade que eles têm de desenvolver capacidades que buscamos nos alunos como leitores críticos e atores sociais.

Assim, a motivação deste trabalho está relacionada ao desejo de verificar como se processa, hoje, o trabalho com a leitura de gêneros multimodais e instrucionais em sala de aula, e até que ponto a escola, os professores trabalham na formação do aluno/escritor crítico capaz de exercer sua cidadania como formador de opinião que utiliza da linguagem para atender suas necessidades sociocomunicativas, capaz de como cidadão contribuir na mudança, driblando a crise através da linguagem. Até que ponto esses mediadores possibilitam ao aluno o diálogo com gêneros midiáticos e possibilitam o uso destes em seu tempo real?

O trabalho desenvolvido com os alunos demonstrou que é possível promover e incentivar a interação social via mediação escola versus comunidade, a fim de despertar no aluno o desejo pelo estudo da linguagem. Ressignificou-se a atividade com as buscas, mostrando que pesquisar é ir além do “recortar” e “colar”. É, segundo Larrousse (2001, p.761) “buscar, investigar para descobrir novos conhecimentos, recolher elementos para o estudo, inquirir.” Ademais, é mostrar a importância e poder da linguagem, quando bem utilizada para atender as necessidades sócio-comunicativas.

#### 5. Considerações Finais

É notório que o país passa por graves problemas sociais, econômicos que atingem a toda população, uns mais outros menos. Porém, todos os segmentos sociais são atingidos, entre eles a Educação.

Por isso, frente aos graves problemas existentes e que nos atingem em vários níveis, a Educação se torna cada vez mais imprescindível. Ela é a saída para a formação de leitores/críticos ativos que sejam capazes de utilizar a linguagem para atender as suas necessidades sociocomunicativas, bem como interagir por meio dela, em seu meio, sendo esse um dever social.

Entretanto, achar que esta é a solução apresentada por essa pesquisa, por mais que seja criativa, irá resolver todos os problemas é um tanto quanto ingênuo. Contudo, vale o esforço brasileiro de encontrar o como, aqui e ali, para driblar crises e fazer gols de empreendedorismo e isto por meio da linguagem.

Nessa perspectiva e tomando como viés a fala de Agostino, Bispo de Hipona, que diz “Aquilo que creio, faço”, essa pesquisa insta à continuidade da busca de projetos que possamos crer e fazer para tornar pessoas críticas, produtivas, revertendo situações ao invés do acomodar-se no determinismo.

Diante do exposto, o que cabe, finalmente frisar é que é viável, possível e importante ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de maneira organizada, etapa por etapa, com tarefas específicas, critérios preestabelecidos, e isso tanto na modalidade oral como na da escrita. Esse procedimento pode ser visto ao longo do Ensino Médio e de forma clara, como representado aqui, por meio dos gêneros aqui destacados: fôlder e Receita.

Ademais, é imprescindível lembrar que se o aluno for levado a saber a importância social dos gêneros textuais e que, como cidadão, pode usá-los em seu dia a dia, uma vez que a mídia disponibiliza espaço para isso, saberá usá-los em diferentes situações sociodiscursivas e aplicá-los em seu uso diário e contexto sócio-histórico situado. Como foi visto por meio da análise do gênero Receita é possível utilizar a linguagem por meio dos gêneros analisados na formação do cidadão crítico ativo que faz uso desta para atender suas necessidades sociocomunicativas.

No entanto, persuadir o outro a ser um sujeito crítico, cidadão ativo que saiba usar a linguagem a seu favor e para o bem da comunidade, não é a nossa pretensão, ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. A educação se dá na interação, como dizia Paulo Freire; por isso, como educadores e linguistas, semeamos. Quem sabe o outro vai colher; assim esperamos.

Nossa missão é como diz Miller (2009, p. 23-24): “Estimulados por um contexto, as pessoas geralmente passam a agir discursivamente de modo convencional porque aprenderam dos precedentes como agir de modo apropriado para atingir determinados efeitos sobre as outras pessoas”.

Enfim, vale a pena utilizar os diferentes gêneros em sala de aula, principalmente os publicitários, os argumentativos, passo a passo, pois despertam a consciência crítica e reflexiva do aluno, dando-lhe competência linguística para responder às necessidades sociais de seu meio. É que, segundo Cafiero(2010), se o aluno apreendê-lo, será capaz de interagir por meio dele e até ser capaz de utilizá-lo para atender não só as suas necessidades sociocomunicativas, como também será capaz de interagir em seu meio. Dessa forma constatamos que é viável e preponderante utilizá-lo como subsídio para educação sustentável, buscando a qualidade de vida da sociedade em que está inserido.

## 6. Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Mec/Semtec, 2002.
- BRASIL/SEMTEC. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto - *Receita*(Coleção trabalhando com os gêneros instruir do discurso. – São Paulo:FTD, 2003.
- FILHO, Francisco Alves. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental*.- São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção Trabalhando com... na escola)
- SANTOS, Gilmar. *Princípio da publicidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de Gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. Estratégias de leitura aplicadas ao gênero. folder. #Tear: Revista de Educação Ciências e Tecnologia, Canoas, v3, n2, 2014.
- RODRIGUES, Maria Anunciada Nery; CARVALHO, Aurean de Paula. O Gênero textual folder a serviço da educação ambiental.



Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental – REGEYT- v.18 N.2 Maio-Ago.2014, p.982-989.

SCHNEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

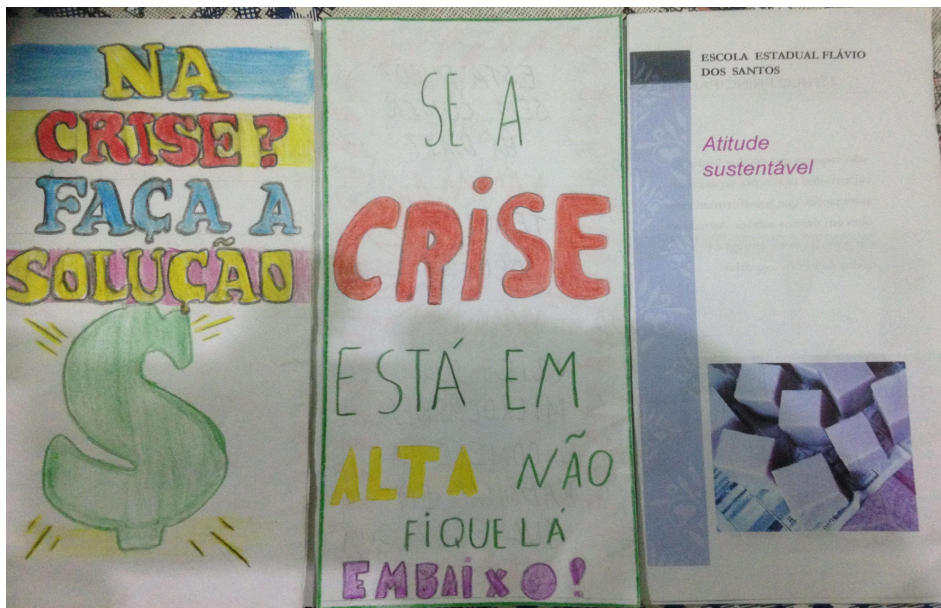
[Http://blogreceita.blogspot.com.br/](http://blogreceita.blogspot.com.br/) Acesso em 19/08/16.

[Ttp:WWW.neteducacao.com.br/experiencias-educativas/fundamental...](http://WWW.neteducacao.com.br/experiencias-educativas/fundamental...) Acesso em 19/08/16.

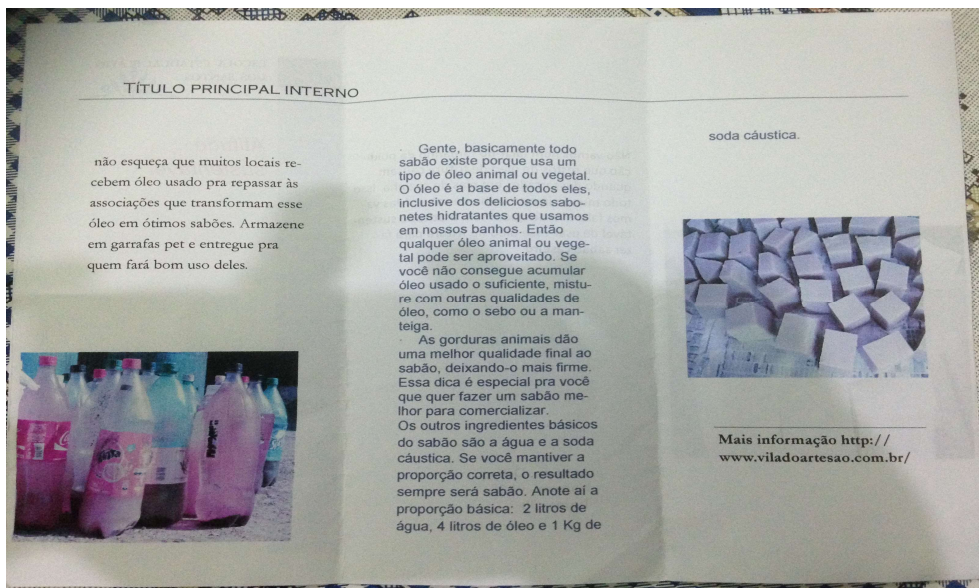
SOUSA, Divani Cardoso de . Sequência Didática; FERNANDES, Lucilena Antunes Baleeiro; NIZA, Lucidalva Maria Fernandes.2013 SequenciaTtp://PT.slidesare.net/Cidasol1/sequencia-didatica-receita-1 Aceso 19/08/16

## 7. Anexos

### 7.1 Folders



### 7.2 Conteúdo do Fôlder



## GÊNEROS DO DISCURSO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: TEXTOS ESCRITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréa Pessôa dos Santos (UFF)<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo apresenta resultados parciais de nossa pesquisa de doutorado (SANTOS, 2015) realizada em uma escola municipal localizada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Com o objetivo de compreender aspectos da organização de textos escritos por alunos do 4º ano do ensino fundamental em aulas de língua portuguesa voltadas à produção textual, a pesquisa pautou-se nas seguintes questões: a) de que modo a elaboração do texto infantil é afetada pelo encaminhamento de orientações didáticas distintas? e b) como a prática pedagógica estabelecida pela professora em sala de aula se relaciona com as orientações didáticas, e organização dos textos dos alunos? As bases teóricas foram buscadas especialmente em Bakhtin (1992, 2010a), Ginzburg (2002), Geraldi (1984), Abaurre (1997), Corrêa (1998) e Sobral (2009). A análise destacou que os movimentos discursivos dos escreventes se organizam a partir de negociações de sentidos estabelecidos com os presumidos sociais dos gêneros trabalhados, com os *jogos de imagem* projetados pelo aluno em direção ao seu interlocutor privilegiado e, sobretudo, com a experiência da criança.

**Palavras-chave:** Gêneros do discurso; Ensino de Língua Portuguesa; Prática Pedagógica

**ABSTRACT:** The article presents partial results of our doctoral research (SANTOS, 2015) held at a municipal school located in the metropolitan region of the State of Rio de Janeiro. The aim is to understand aspects of the organization of texts written by students in the 4th year of elementary school in classes of Portuguese language, focused on textual production. The research was based on the following issues: a) how the development of a child text is affected by routing different didactic guidelines? and b) in what way a pedagogical practice that was established by the teacher in the classroom is related to educational guidance and organization of student texts? The theoretical bases were sought especially in Bakhtin (1992, 2010a), Ginzburg (2002), Geraldi (1984), Abaurre (1997), Corrêa (1998) and Sobral (2009). The analysis found that the discursive movements of the writers are organized considering the negotiations senses established with the social elements of worked genres, the *image games* designed by the student towards his privileged interlocutor and, above all, with the child's experience.

**Keywords:** Speech Genres; Portuguese language; Teaching Practice

### 1 - Introdução

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Conforme adiantamos, a pesquisa objetivou compreender aspectos da organização de textos escritos por alunos do 4º ano do ensino fundamental em aulas de língua portuguesa voltadas à produção textual, a pesquisa

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ/FEBF. Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutorado Sanduíche na Università degli Studi di Bari - Aldo Moro - Itália, como bolsista PSDE/CAPEs, sob a supervisão de Augusto Ponzio. Mestrado em Educação (UFF). Graduação em Pedagogia (UFF). Pós-graduada em Leitura e produção de texto (Instituto de Letras/UFF), Literatura Infanto-juvenil (Instituto de Letras/UFF). Foi membro do grupo "Linguagem, Cultura e Práticas Educativas" (UFF/CNPq) - a.pessoas@ig.com.br

pautou-se nas seguintes questões: a) de que modo a elaboração do texto infantil é afetada pelo encaminhamento de orientações didáticas distintas? e b) como a prática pedagógica estabelecida pela professora em sala de aula se relaciona com as orientações didáticas, e organização dos textos dos alunos?

Nessa direção, considere os gêneros do discurso trabalhados e as relações discursivas estabelecidas com base em diferentes transposições didáticas encaminhadas pela professora, vinculadas: a) às elaborações didáticas do livro didático de língua portuguesa (LDLP), adotado na classe; b) aos projetos de trabalho da escola e c) a fatos do cotidiano imediato. O material de pesquisa reuniu 58 textos produzidos por 11 alunos da turma observada, ao longo de 09 aulas dedicadas à produção de textos escritos, no período de um ano letivo. As bases teórico-metodológicas foram buscadas especialmente em Bakhtin, Ginzburg, GERALDI, Pacheco, Corrêa e Sobral.

A tese (“Linguagem, gêneros do discurso e práticas pedagógicas: a organização dos textos escritos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental”) resgata divergentes propostas pedagógicas sugeridas para o redirecionamento do ensino de língua portuguesa (LP) a partir da publicação dos PCN (Brasil, 1997). Na pesquisa, retomo aspectos do recente debate acadêmico sobre o paradoxo instaurado pela corrente didático-metodológica que, ao assumir a perspectiva sociointeracionista da linguagem, vem propondo uma prática pedagógica pautada pela organização do ensino de língua portuguesa via progressão de gêneros do discurso/gêneros textuais, pela modelização de gêneros e elaboração de sequências didáticas pré-estabelecidas por módulos. No âmbito dessa disputa de sentidos para o redirecionamento do ensino de leitura e escrita, apresento as indagações e objetivos que conduzem a tese.

No desenvolvimento da tese, apresento a ancoragem teórico-metodológica que sustenta a pesquisa. Inicialmente, destaco aspectos pertinentes ao enfoque metodológico de cunho qualitativo no contexto das ciências humanas sociais. Na sequência, apresento princípios e conceitos dos estudos de Bakhtin (2003a, 2009) sobre a arquitetônica do ato responsável e da alteridade. Explicito sua concepção de texto como princípio das ciências humanas. Por fim, discuto questões referentes à metodologia do paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (2002).

O material de pesquisa selecionado foi organizado a partir do *corpus A*, composto por vinte e oito (28) textos infantis produzidos ao longo de quatro (04) aulas de LP destinadas à produção de “cartas pessoais” e de “cartas comerciais”, e *corpus B*, composto por trinta (30) textos produzidos durante cinco (05) aulas de LP destinadas à produção do gênero “ensaio escolar”. Esclareço que os recortes das cenas das aulas observadas não se deram a partir de uma preocupação com o quantitativo, mas sim com a possibilidade de tais recortes refigurarem o espaço dinâmico das interações observadas.

As análises feitas apontam que os movimentos discursivos dos escreventes se organizam a partir de negociações de sentidos estabelecidos com os presumidos sociais dos gêneros do discurso trabalhados, com os *jogos de imagem* projetados pelo aluno em direção ao seu interlocutor privilegiado e, sobretudo, com a experiência da criança. Os resultados obtidos permitem afirmar que a escrita infantil se organiza de modos variados, a depender dos propósitos comunicativos do escrevente em sua permanente relação tanto com o projeto enunciativo encaminhado pela professora quanto com seu próprio *querer-dizer*.

## **2 - Gêneros do discurso e prática pedagógica: questões (im)pertinentes**

O conceito de gêneros textuais/discursivos ganha notoriedade no cenário educacional brasileiro a partir das orientações inscritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Tais normatizações foram propostas pelo Ministério da



Educação e do Desporto (MEC), e publicadas pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) entre 1997 e 1998.

Conhecendo os limites da proposta do MEC, devido às circunstâncias das reformas do Estado brasileiro na década de 1990, e de suas implicações tanto no quadro geral de reformas educacionais quanto na elaboração dos PCN, reconheço, como Marinho (2007) que os documentos oficiais são também resultado de um processo iniciado no campo das teorizações acadêmicas e educacionais, postuladas no final da década de 1970, no campo dos estudos da linguagem.

Apesar das severas críticas dirigidas ao documento oficial (SUASSUNA, 1998; BRAIT, 2000; GOMES-SANTOS, 2004b; MACHADO, 2009), parto do pressuposto de que a promulgação dos PCN passou a endossar as proposições de pesquisadores brasileiros engajados na reorientação do ensino de LP. O documento surge, portanto, *coincidentemente* como uma resposta ao apelo por novos rumos para esse ensino. Apropriando-se de produções acadêmico-científicas das áreas de Educação, Linguística Textual e Linguística Aplicada, realizadas ao longo das décadas de 1980 e início da década de 1990, os PCN (BRASIL, 1997) oficializaram proposições, conteúdos e tratamento didáticos almejados pelos pesquisadores da área.

Valendo-se, portanto, de produções e discursos acadêmicos e pedagógicos, o discurso oficial passou a tematizar, consolidar e a normatizar o ensino de LP, definindo alguns parâmetros, tais como: i) o estabelecimento da concepção de linguagem enquanto interação; ii) a necessidade de os conteúdos estarem atrelados a processos de interlocuções reais; iii) a realização de práticas didático-pedagógicas favoráveis à construção de sentidos de textos orais ou escritos (levando-se em consideração: os contextos de sua produção, o sujeito enunciador, o seu interlocutor, a finalidade da interação, entre outros elementos pertinentes a um processo interlocutivo).

O documento também definiu que o texto (oral ou escrito) deveria ser considerado a unidade básica do ensino de LP. O discurso oficial estabeleceu que “[...] todo texto pertence a um determinado gênero, com forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte e atividade intertextual.” (BRASIL, 1997, p. 34-35). Desse modo, legitimou-se o *texto* como a *unidade de ensino*, e o *gênero*, como conteúdo privilegiado do ensino da linguagem em âmbito escolar.

Na trilha dessas indicações, o conceito gênero passou a ser foco de pesquisas e publicações voltadas às discussões tanto de cunho teórico quanto didático. Juntamente com as apropriações favoráveis à adoção desse conceito como objeto de ensino de LP e conceito-chave, surgiram vozes contrárias a essa adoção, que passaram a denunciar, à luz de suas teorias de base, as incoerências reveladas pela transposição didática<sup>2</sup> sofrida pelo conceito, sobretudo no entendimento de gêneros a partir da teoria da enunciação do Círculo de Bakhtin.

Ao articular conceitos e ideias de tal perspectiva, os parâmetros do ensino de LP endossaram ações pedagógicas comprometidas com uma concepção de linguagem oposta àquelas que vinham sendo tradicionalmente adotadas nos processos de ensino e aprendizagem de LP em décadas precedentes. O documento apontava, assim, para a importância de se

---

<sup>2</sup> Termo empregado por Bronckart e Giger (1998) em texto “*Histoires et perspectives d’une problématique fondatrice*”, citado no livro “Atividades de linguagem, textos e discursos – para um interacionismo sócio-discursivo”, de Bronckart (1999), em referência ao termo empregado por Yves Chevallard, pesquisador da didática francesa, em livro intitulado “*La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*”. (Grenoble: La pensée sauvage, 1985). Tal livro também foi publicado em espanhol com o título: “*La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*” (Buenos Aires: Aique, 2000).

conceber a linguagem como atividade constitutiva dos seres humanos e produto de suas práticas sociais cotidianas. O documento revelava também a intenção de conferir ao currículo de LP um encaminhamento pedagógico menos artificial com a linguagem, e mais favorável a aprendizagens significativas, inscritas nas práticas socioculturais estabelecidas em âmbito escolar. Desde então, criou-se forte demanda de reflexões sobre os gêneros enquanto objeto de ensino-aprendizagem e elemento de projeto curricular, tanto na esfera acadêmica quanto no espaço escolar.

Nesse sentido, e ao longo das reflexões realizadas no início da pesquisa, compreendia que embora o debate teórico-metodológico acerca do ensino de LP tenha se intensificado entre pesquisadores, professores e gestores, ainda não havia/não há um conjunto expressivo de estudos que analise os efeitos e impactos da aplicação de orientações didáticas distintas para o ensino de LP. Não há, sobretudo, um conjunto de estudos que analise os efeitos decorrentes da escolha de uma ou outra elaboração didática para a prática da produção do texto escrito por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Valendo-se de concepções de linguagem semelhantes, mas com interpretações e sugestões de tratamentos didáticos divergentes, as perspectivas teórico-metodológicas de documentos oficiais, pedagógicos e didáticos científicos provocam questionamentos (im)pertinentes. Nesse sentido, e pensando nas possíveis consequências pedagógicas quando se assume uma ou outra dessas vertentes, levantei a seguinte questão: de que modo a opção por uma ou outra orientação didática delas decorrentes pode afetar a elaboração e os movimentos enunciativos do texto escrito produzido pela criança?

Nessa linha de raciocínio, e atenta às especificidades quanto ao trabalho didático sugerido para a produção de textos de uma e de outra, perguntava-me: de que modo o trabalho sistemático com uma ou outra orientação didática afeta as relações dialógicas<sup>3</sup> (BAKHTIN, 2003b, 2008) estabelecidas nas práticas de produção de textos escritos em sala de aula? De que modo essas orientações podem impactar o projeto de dizer e a capacidade discursiva dos escreventes dos anos iniciais de escolarização?

Movida por tais questões, desejei saber mais especificamente: de que *modo* a elaboração do texto escrito por crianças é afetada pelo encaminhamento de orientações didáticas distintas? Atenta a desafios de diversas ordens, perguntava-me: como a opção por uma ou outra dessas linhas teórico-metodológicas pode afetar o modo como o estudante se relaciona com a linguagem na dinâmica da sala de aula e no processo de aprender a escrever, produzindo textos?

Ciente de que a produção do discurso está intimamente ligada à situação social de interação, às distintas funções discursivo-ideológicas de cada esfera da atividade humana, aos propósitos comunicativos desenvolvidos nas réplicas e trélicas dos interlocutores imediatos e/ou presumidos em dada situação de interação, à orientação social em direção a um auditório social específico, bem como às formas de posicionamentos singulares em relação ao outro e à coletividade, questionava-me: como seria possível apreender o impacto provocado por encaminhamentos didáticos distintos nos textos infantis produzidos em sala de aula?

Sem perder de vista que a amplitude das reflexões feitas poderia inviabilizar o estudo, segui empenhada em fazer os recortes metodológicos necessários à coerência da

---

<sup>3</sup> Segundo Bakhtin (2003b, p. 323), “[...] as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. Tais relações “[...] são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro.” (BAKHTIN, 2008, p. 210). As relações dialógicas são compreendidas como espaços de tensões entre diferentes vozes sociais inscritas no signo linguístico.

investigação. Assim, defini que o processo de produção de textos escritos seria o ponto-chave da investigação, o objeto de estudo privilegiado na pesquisa.

A partir dessa escolha e das reflexões sinalizadas até aqui, estabeleci, com o apoio de quatro eixos teóricos (linguagem, gêneros do discurso, produção de texto escrito e relações de ensino e aprendizagem), as seguintes questões norteadoras:

- 1) *como a escolha de orientações didáticas distintas pode afetar o processo de elaboração de textos escritos por alunos dos anos iniciais?*
- 2) *de que modo as orientações didáticas mais ou menos estruturadas, impactam a elaboração de textos escritos por crianças em âmbito escolar?*
- 3) *de que modo as relações de ensino estabelecidas pelo professor em sala de aula se relaciona com essas orientações didáticas, e com a organização dos textos desses alunos?*

Nessa direção, examinei a organização da escrita infantil à luz das interlocuções estabelecidas em sala de aula, consideradas, por sua vez, a partir das funções discursivo-ideológicas ligadas ao contexto de ensino e aprendizagem na esfera escolar. Assim, defini como objetivo: compreender aspectos da organização de textos escritos por alunos do 4º ano do EF, em aulas de LP voltadas à produção textual, considerando os gêneros trabalhados e as relações discursivas estabelecidas com base em diferentes orientações didáticas empreendidas pelo professor, vinculadas: a) às elaborações didáticas do livro didático de língua portuguesa (LDLP), adotado na classe; b) aos projetos de trabalho da escola; e c) a fatos do cotidiano imediato (elaborações didáticas menos controladas pelo currículo oficial e mais por fatos sugeridos no cotidiano, gerando perspectivas pedagógicas autorais do professor).

Por meio da análise de textos escritos infantis, e das relações dialógicas estabelecidas nas aulas de LP voltadas à produção de textos, pretendi compreender possíveis articulações entre as interações discursivas promovidas por orientações didáticas distintas (não necessariamente as indicadas pelas vertentes problematizadas) com a organização e sentidos revelados nos textos analisados. Assim, busquei, nos textos infantis, marcas de movimentos discursivos, que entre réplicas e trélicas, elaboradas nas situações de interações verbais estabelecidas nas aulas observadas, indicassem aspectos relevantes da organização do discurso infantil.

A fim de alcançar o objetivo traçado, tomei como ponto de vista teórico os pressupostos da teoria da enunciação de Bakhtin, focalizando especificamente sua concepção de linguagem e formulações sobre os conceitos de: texto, gêneros do discurso, alteridade, dialogismo, hibridismo, relações intergenéricas, entre outros, considerados aqui como conceitos inalienáveis à composição da arquitetura do ato responsável dos sujeitos pesquisados. A ancoragem sobre concepções de aprendizagem e relações de ensino tomam como referência as formulações desenvolvidas por Smolka (2003), que tem como base o quadro explicativo da perspectiva histórico-cultural.

O enfoque metodológico assumido é de cunho qualitativo (ALVES, 1991; BOGDAN; BIKLEN, 1994), vinculado à metodologia do paradigma indiciário de Ginzburg (2002) modelo epistemológico fundado na investigação de *dados singulares* que podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer. Esse paradigma já se mostrou bastante pertinente e adequado às análises de cunho enunciativo que buscaram pormenores reveladores e indícios qualificados de aspectos do processo e da organização da escrita infantil, sobretudo, em âmbito escolar (ABAURRE, 1997; PACHECO, 1997; GOULART, 2000; KOERNER, 2003; RAMOS, 2005; MEDEIROS, 2006; CÔRREA, 2006).

Os procedimentos metodológicos escolhidos foram: 1) Análise dos textos escritos pelos alunos; 2) Observações de aulas; 3) Análise de atividades encaminhadas a partir de

orientações didáticas via: a) LDLP; b) Projeto de trabalho; e c) fatos do cotidiano; 4) Questionário de identificação dos estudantes; 5) Análise de transcrições de gravação em áudio das aulas observadas.

Com Bakhtin (2010a), concebo que o *texto* (enunciado) das ciências humanas se contrapõe ao *texto* (sistema de signos), uma vez que o segundo pode ser traduzido numa lógica geral dos sistemas de signo, mas o primeiro nunca poderá ser traduzido até o fim, pois não existe um potencial texto único dos textos que garanta um sentido único do texto. Assim, ressalto que os textos que compõem o *corpus* desta investigação estão sendo entendidos como *textos/enunciados*.

Vale observar também que, como Sobral (2009b, p. 86-87), entendo que o *texto* é “[...] o plano material de realização dos discursos e gêneros, ou melhor, dos gêneros via discursos.” Sendo assim, analiso os *textos escritos* a partir da recomendação de Sobral (2009b) de *ver o texto com os olhos do gênero*, pois os textos só adquirem sentidos no âmbito de gêneros que, como práticas sociais, realizam-se mediante as funções discursivo-ideológicas específicas nas diferentes esferas da atividade humana, conforme as coerções sociais e genéricas que lhes cabem. O texto só ganha sentido ao ser tomado como discurso, como uma manifestação verbal do sujeito em dado contexto, cujas marcas encontram-se no próprio texto. Nessa direção, compreendo que os sentidos advêm das mobilizações de textos pelos discursos realizados a partir de gêneros do discurso (SOBRAL, 2009b).

À luz dessas reflexões, estabeleci alguns pontos de observação que puderam viabilizar a organização do material coletado e a busca por indícios que refigurassem as relações dialógicas dos textos escritos analisados. Os pontos de observação, anunciados aqui como *focos* de análises, também auxiliaram na compreensão das relações de ensino estabelecidas nas aulas voltadas à produção de textos e veiculadas às orientações didáticas distintamente empreendidas pelo professor. Ao serem articulados, esses *focos* de observação contemplaram a compreensão de pormenores implicados tanto no objeto de estudo escolhido, quanto no objetivo aqui traçado.

Olhando para os textos infantis com os *olhos de quem vê gêneros do discurso*, foi imprescindível atentar para a arquitetura da enunciação, que nos indica a impossibilidade de desvincularmos o texto (enunciado) do contexto extraverbal, pertencente à própria esfera da atividade onde se situa o gênero que mobiliza o texto analisado. De acordo com tal premissa, estabeleci que os textos escritos infantis, e as aulas observadas, seriam analisados a partir de *focos* inspirados nos princípios “macrogenéricos” e “microgenéricos” apresentados por Sobral (2009b).

Por fim, me parece indispensável apontar que procurei trilhar o contexto de produção em que os *textos* foram escritos, considerando as diversas coerções impostas à própria esfera observada e aos gêneros a ela atrelados. Assim, caminhei no sentido de compreender as possíveis articulações entre as relações dialógicas estabelecidas nas aulas subsidiadas por diferentes orientações didáticas, dispensadas à produção de gêneros distintos.

No dizer de Amorim (2004, p. 19), as vozes sociais constituem “[...] a espessura discursiva que se coloca aqui como horizonte e como limite da análise do texto de pesquisa”. Nessa direção, e considerando os diversos *textos* implicados nas interações discursivas promovidas nas aulas observadas, busquei compreender, portanto, a *espessura discursiva* constitutiva dos textos escritos produzidos por crianças em sala de aula, espaço privilegiado da esfera escolar.

### 3 - Focos privilegiados na análise

A fim de estabelecer focos de análises que me permitiriam detectar indícios das relações estabelecidas nas situações concretas das aulas observadas e na organização dos

textos escritos pelos alunos-escreventes, reafirmo que o enunciado concreto é o principal eixo de análise dessa investigação. Assim, analiso tanto os enunciados escritos produzidos pelos estudantes aqui acompanhados, quanto os enunciados estabelecidos entre alunos e professores nas aulas observadas.

Com base nesse duplo movimento de pesquisa, estabeleci, conforme apresentei anteriormente, *três focos* que nortearam as análises do conjunto do material selecionado:

1) *as posições enunciativas assumidas na dinâmica da alternância dos sujeitos do discurso, implicados no curso das relações dialógicas e relações de ensino, estabelecidas no espaço-tempo de sala de aula;*

2) *as vozes sociais agenciadas na elaboração dos projetos enunciativos de alunos e professora, reveladas no curso das negociações de sentidos na dinâmica das aulas observadas;*

3) *as vozes sociais agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos alunos, entrevistas nos textos infantis analisados.*

Antes de prosseguirmos em direção às análises, vale destacar também que os textos escritos foram vistos “com os olhos do gênero” (SOBRAL, 2009b). Isso implica dizer que as análises realizadas entendem que o texto é plano material do enunciado concreto, e que os textos só adquirem sentidos quando mobilizados por determinado gênero do discurso. Gêneros que, por sua vez, são constituídos nas relações dialógicas em dada esfera de produção, circulação e recepção das atividades humanas.

Ao mobilizar os discursos, os textos ganham marcas conforme projetos e funcionamentos enunciativos por eles empreendidos. As relações dialógicas marcam os gêneros em seus próprios elementos constitutivos: o *conteúdo temático*<sup>4</sup>, *forma composicional* e *estilo do gênero*. Os gêneros estão sendo compreendidos aqui a partir de suas estabilidades instáveis. Estabilidades instáveis próprias à língua enquanto uma *sistematização aberta*.

Entendendo a importância de aspectos peculiares dos textos, vistos “com os olhos de gêneros”, busquei analisar mais detidamente elementos que, segundo Sobral (2009), podem ser entendidos como princípios *microgenéricos* da análise, tais como: elementos que caracterizam os textos como membros de um gênero, e revelam suas especificidades como gênero em termos da esfera de produção, circulação e recepção, os modos de esse gênero criar interações entre locutor e interlocutor e os modos como o locutor busca levar o interlocutor a aceitar as teses defendidas em seu projeto enunciativo no âmbito do gênero.

Reafirmando minha filiação à perspectiva dialógica e discursiva da linguagem, e assumindo as bases das reflexões do Círculo de Bakhtin, sobre a arquitetura da responsabilidade, e de sua filosofia do ato responsável, busquei nesta tese *dar um tempo ao outro*. Tempo de escuta, de reflexão, tempo disponível para a palavra outra, tempo de atitude compreensivamente responsiva diante do discurso de crianças de camadas populares, que vivenciam processos de alfabetização numa determinada turma, de uma determinada escola pública brasileira.

---

<sup>4</sup> Estou entendendo o conceito de *conteúdo temático* na mesma acepção adotada por BARBOSA (2001, p. 45), ou seja, “[...] conjunto de temáticas que poderiam ser abarcadas por um determinado gênero, o que pode ser dizível numa determinada forma genérica. Bakhtin (1992) se refere a ele e a seus aspectos ou elementos afins utilizando diferentes designações. Algumas delas: objeto de sentido (uma das designações mais usadas), ponto de vista temático, unidades temáticas, temas típicos, aspecto temático. Dentre essas, talvez a que mais possa refletir o sentido que pretendemos é temas típicos, na acepção de “típico”, já mencionada, que se determina sócio-historicamente”.

Com base nesse compromisso, e colocando-me nesta posição, passo a compartilhar reflexões realizadas nesse movimento de compreender aspectos da riqueza do texto escrito por crianças que confiaram a mim a leitura e compreensão de seus textos. E isso não é pouco! Esse movimento aponta tanto para a compreensão do caráter responsivo dos enunciados das onze crianças que acompanhei quanto para o caráter responsivo dos meus enunciados diante dos enunciados das crianças, da professora e da escola.

Nesse sentido, interagindo com tantos enunciados irrepetíveis, pude compreender um pouco mais sobre a organização dos elementos constitutivos, singulares e recorrentes dos textos escritos infantis, bem como do trabalho pedagógico voltado à produção textual infantil neste espaço escolar. Espaço onde os sujeitos se constituem pela linguagem e pelo processo de constituírem seus próprios conhecimentos. Esfera pública onde sujeitos e conhecimentos se constituem simultaneamente; esfera onde a ideia de conhecimento apenas como objeto a ser transmitido deve dar lugar a compreensão de que os conhecimentos e saberes se constituem *nos e pelos* processos discursivos.

Por fim, reafirmo que a organização dos textos escritos e a complexidade das relações de ensino observadas foram analisadas à luz da própria complexidade da atividade de linguagem. Assim, os textos foram compreendidos a partir das tensões, negociações e decisões tomadas nas interações discursivas estabelecidas nas interlocuções observadas.

#### **4 - Fragmentos de análises: a situação de produção da “carta pessoal” no contexto de “Fatos do cotidiano”**

No dia 08 de maio/2013, a professora da turma observada, valendo-se da proximidade da data de comemoração do dia das mães, lançou à turma a proposta da produção de “uma cartinha” para presentear as mães ou outra pessoa da família que cuidasse da criança *como se fosse uma mãe*. Lançada a proposta, a professora lembrou, com a colaboração de alguns alunos, a última aula de História em que leram a carta de Pero Vaz de Caminha. Após rememorarem brevemente a situação histórica de produção da referida carta, a professora informou que a atividade daquele dia trataria de outra carta, “semelhante” à “cartinha” de Pero Vaz.

Na sequência, a professora, seguindo um roteiro de perguntas previamente elaboradas em seu caderno de planejamento, perguntou à turma: “O que vamos comemorar no próximo domingo? Devemos comemorar este dia?; Você gostaria de escrever uma carta para uma pessoa muito especial?”. Após ouvir a opinião de alguns alunos, a professora procedeu, de forma generalizada, à última pergunta: “Quem mora com a mamãe?”. Sem incluir detalhes, Keven e Felipe informaram que não moravam com as mães.

Tecendo comentários sobre a necessidade do reconhecimento da importância que outros familiares exercem na formação das crianças (“de vocês”), a professora perguntou quem sabia escrever uma carta e quais eram os “passos” para escrevê-la. Após ouvir três alunos, solicitou que escrevessem uma carta para a mãe ou outra pessoa da família.

Em seguida, apresentou oralmente os parágrafos que deveriam compor a estrutura composicional da carta. Convém destacar que, neste momento, a professora anotou no quadro a seguinte referência: “São Gonçalo, 8 de maio de 2013 - Querida...”. Na sequência, informou que, ao final da carta, deveria constar um parágrafo de despedida. Frente aos questionamentos e à solicitação da turma, a professora, sem consultar qualquer anotação, registrou no quadro um roteiro de planejamento da produção solicitada. Posteriormente a professora registrou em seu caderno de planejamento o *roteiro de produção* desenvolvido durante a aula registrado no quadro branco.

O roteiro anotado determinava o seguinte: *1º parágrafo: escreva sobre as características físicas e de personalidade da mamãe ou outra pessoa de sua família; 2º*

**parágrafo: como é o relacionamento da mamãe com as outras pessoas de sua família? 3º parágrafo: que atitudes você gostaria que a mamãe não fizesse com você ou fizesse? 4º parágrafo: maior presente que você daria para a mamãe?** Por fim, a professora também registrou no quadro: **“O que deve conter numa carta: local, assunto, despedida e seu nome”**.

Observa-se que a proposta feita pela professora não se vinculou às orientações didáticas do LDLP, nem ao projeto de trabalho da escola. A proposta foi subsidiada pela orientação didática que aqui estou chamando de “Fatos do cotidiano”. A produção da *carta pessoal* destinada às mães ou familiares foi elaborada pela professora por conta da proximidade do dia das mães, efeméride explorada à exaustão pelos discursos midiáticos voltados às propagandas comerciais.

No dia seguinte, faltando um dia para a comemoração do dia das mães, a professora relatou que pediu às crianças que passassem a limpo a carta que seria entregue às mães, e, no caso de Keven e Felipe, ao familiar escolhido.

## **5 - Sobre as “cartas pessoais” destinadas às mães**

Ao optar pela análise dialógica do discurso previ um movimento diferenciado de investigação. O tipo de análise aqui empreendida vai em direção contrária das análises que se dedicam ao apontamento de categorizações de problemas das atividades linguísticas que emergem dos textos infantis. As análises que faço não apresentam problemas de produção textual relacionados à ordem estrutural, à ordem sintática, à ordem morfológica, ou à ordem fonológica dos textos infantis. A análise que proponho centra-se na compreensão de que a construção do texto se dá por operações discursivas (atividades de formulação de textos) em que o locutor faz uma “proposta de compreensão” (GERALDI, 1997, p. 194) para o seu interlocutor. Essa proposta de compreensão vincula-se à relação interlocutiva que se realiza em diferentes instâncias de uso da linguagem onde ocorrem nossas interações verbais. Nesse sentido, busco compreender a organização e sentidos empreendidos pelos escreventes em seus textos escritos em âmbito escolar.

Proponho uma análise que verifique os movimentos discursivos que constituem o agenciamento de recursos expressivos<sup>5</sup> dos textos infantis. Movimentos relacionados às interlocuções estabelecidas em aulas de LP dedicadas à produção de “cartas pessoais”, “cartas comerciais de solicitação” e “ensaio escolar”. Sob esta ótica, meu olhar de pesquisadora dialoga com o material de pesquisa a partir de uma postura de interlocução e não de aferição dos textos infantis.

A partir as análises de onze (11) textos do gênero *carta pessoal*, cujas condições de produção foram relatadas anteriormente, notei fortes indícios de que os enunciados escritos pelos onze alunos-escretores se organizam como réplicas diretas ao projeto enunciativo proposta pela professora. Réplicas que tensionam, em uma perspectiva dialógica, o discurso didático, empreendido pela professora, em direção aos discursos de outras esferas sociais, para além da escolar.

Retomando parte da aula comentada, vimos que após breve discussão sobre os aspectos sociocomunicativas das “cartinhas” que os alunos deveriam produzir e enviar às mães ou a outros familiares, a professora apresentou um destinatário real e um roteiro que deveria organizar as cartas. Assim, como veremos adiante, todas as crianças destinaram suas cartas às mães.

Do ponto de vista pedagógico, cumpre notar, inicialmente, que, atenta às indicações dos recentes discursos teórico-metodológicos oficiais e pedagógicos sobre o ensino da LP, e

---

<sup>5</sup> Conforme sugerido por Geraldi (1997, p. 8), também uso os termos: “expressões linguísticas”, “recursos linguísticos” e “recursos expressivos”, como expressões sinônimas.

mais especificamente sobre o processo de ensino e aprendizagem do texto escrito na escola, a professora preocupou-se em garantir aos alunos propostas de escrita que previam um interlocutor real (mães/familiares), definindo-o já no início do planejamento da escrita a ser realizada.

Desvencilhando-se do ensino da escrita que se restringe à proposta de “redação escolar”, cujo foco de trabalho limita-se à solicitação de produção de um texto sem a garantia de discussões sobre *para quê, para quem, o quê* ou *o como* escrever, a professora parece movimentar-se da chamada prática pedagógica voltada à “redação escolar” para a prática de “produção de textos” (GERALDI, 1991)<sup>6</sup>. Ao propor uma atividade com audiência definida, com conteúdos preliminarmente definidos e situacionalidade adequada, a professora distancia-se da situação pedagógica artificial geralmente estabelecida na produção de textos escritos na escola.

Sem entrar no mérito do modo como o planejamento da escrita foi negociado com os alunos, e sobre o roteiro apresentado, observa-se que houve uma preocupação da professora em atender às orientações dos discursos de autoridades oficiais, pedagógicas e acadêmicas, no que se refere ao redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem do texto escrito na escola.

Nesse sentido, podemos inferir que a professora buscou alinhar sua prática pedagógica ao que nos diz Geraldi (1991) sobre a necessidade de se entender que:

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1991, p. 137).

Nesse movimento inicial de análise dos textos infantis, cabe destacar que os recursos expressivos agenciados pelos escreventes são de diversas ordens e cobrem diferentes aspectos que revelam o trabalho contínuo que as crianças realizam *com* e *sobre* a linguagem (GERALDI, 1997, p. 16). Certamente, haveria como identificar uma infinidade de ações linguísticas praticadas nas interações verbais empreendidas pelos onze alunos acompanhados. No entanto, a fim de não me dispersar diante da profusão do agenciamento dos recursos expressivos empreendido pelas crianças, submeto-os ao último foco norteador, dos três apresentados anteriormente, no sentido de direcionar minha análise dos textos infantis *com os olhos de gêneros* (SOBRAL, 2009b).

No conjunto das onze *cartas pessoais* analisadas, busquei, portanto, indícios de atividades de formulações textuais que revelam, prioritariamente, a organização dos recursos expressivos em relação, inicialmente: as vozes sociais agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos alunos-escreventes, entrevistas nos textos infantis analisados. A fim de organizar a exposição das análises dos textos produzidos por esses alunos, adotei a seguinte convenção: **T1, T2, T3...** Assim, cada uma das onze crianças terá seus textos identificados pela letra **T** seguida de número correspondente aos textos que produziu.

Nessa direção, observo que as *cartas pessoais* foram escritas na primeira pessoa do discurso, as exceções surgem quando alguns alunos usam a expressão “a gente” se referindo aos irmãos ou outros familiares de modo genérico. Os onze escreventes, atentos às

---

<sup>6</sup> Com base no pressuposto de que a produção de textos deve considerar as condições de enunciação de cada texto, Geraldi (2011b, p.22) propõe a substituição do termo “redação” (escrever *para* a escola) pela expressão “produção de textos” (escrever *na* escola).



determinações da voz de autoridade da professora, produzem suas cartas com quatro parágrafos, conforme sugeria o roteiro por ela apresentado. A observação geral dos textos infantis indica que todos os alunos reproduziram as características elementares da construção composicional do gênero epistolar *carta pessoal*. Assim, os textos apresentam, em sua totalidade, o local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

Quanto à marcação do destinatário, as primeiras análises indiciam que todos os alunos endereçam suas cartas às próprias mães. Através das expressões selecionadas no vocativo, noto que sete das onze crianças valem-se do recurso expressivo “Querida mamãe”. Outras duas escolhem a saudação “Querida mãe”, ambas sugeridas pela professora. Apenas uma criança escolhe dirigir-se a sua interlocutora com o enunciado “Amada mamãe” (T6) e outra criança com o enunciado “Mãe” (T5), esta última o faz já no corpo do próprio texto. Pode-se observar que os escreventes dos **T5** e **T6** parecem querer projetar seus enunciados para além do *lugar comum* (SMOLKA, 2006) do posicionamento enunciativo sugerido pela professora.

Feitos esses apontamentos, noto, logo de início, que as expressões sugeridas pela professora (“Querida mamãe” e “Querida mãe”) foram preponderantes na definição do modo como as crianças se dirigem às mães. Nota-se que o vocativo é elemento consagrado na estrutura composicional do gênero “carta”. Nesse sentido, a escolha desse recurso linguístico, que marca mais nitidamente o posicionamento enunciativo de intimidade (ou não) e de afeto (ou não) do interlocutor em relação ao locutor, parece ter sido diretamente atravessada pelas interlocuções estabelecidas em sala de aula, e mais especificamente pelo discurso persuasivo da professora ao sugerir as expressões apresentadas. Nessa situação, podemos entender, também, que o “jogo de espelhos”<sup>7</sup>, estabelecido entre o locutor e seu interlocutor foi marcado pela mediação direta do plano enunciativo da professora, mediadora da ação comunicativa estabelecida entre filhos e mães.

A preponderância da escolha das duas expressões linguísticas sugeridas pela professora parece indicar que o posicionamento singular das nove crianças em relação às suas mães confirma o pressuposto bakhtiniano de que a palavra própria foi palavra alheia; o que faz aumentar a responsabilidade dos professores nesses processos interlocutivos.

Nesse sentido, o enunciado sugerido pela professora se reporta ao *jogo do discurso* que constitui a relação filho (a) e mãe como sendo regida pelo que poderíamos chamar de função-mãe. Função sociocomunicativa regida pelo imaginário social e estereotipado da “mãe-querida”; mãe que a despeito de qualquer comportamento junto ao seu filho deve ser “querida” ou “amada”, sobretudo nas sociedades do Ocidente de tradição cristã que simbolizam a “mãe-Maria” como entidade que deve ser amada pelos fiéis.

No que se refere à marcação do remetente, elemento que na carta refere-se à assinatura, observei que as despedidas estão marcadas por recursos expressivos menos padronizados, mas, ainda assim, marcados pela estabilidade do gênero, conforme se pode ver nos enunciados: **T2**: “Um beijo do seu filho”; **T8** e **T9** : “Beijos de seu filho”; **T7** e **T11**: “Beijos e abraços”; **T5** e **T10** “Beijos”; **T4**: “Beijos te amo”; **T1**: “Muito obrigada por isso mãe” e **T6**: “Vários beijos da sua filha”.

Retomando a primeira consideração da professora sobre “o que dizer” no 1º parágrafo: “(...) *escreva sobre as características físicas e de personalidade da mamãe ou*

<sup>7</sup> Ao se referir às ações linguísticas feitas “com” a linguagem, Geraldi (1997, p. 26) recorre à formulação de Wittgenstein, que, por sua vez, faz uma ligação entre a interação verbal e as imagens de um “jogo de espelhos”. Nesse jogo, o locutor se coloca no lugar do interlocutor e examina a situação de seu ponto de vista. Assim, o interlocutor procede da mesma forma em relação ao locutor, caracterizando, pois, uma especularidade com potencialidade infinita. A ideia aqui desenvolvida também se aproxima das formas imaginárias presentes no “jogo do discurso”, conforme apontou Osakabe (OSAKABE, 1979 apud GERALDI, 1997, p. 67; ver nota 35, p. 232).

*outra pessoa de sua família*”, uma consigna imperativa da professora, notamos que todos os alunos se posicionam responsivamente diante do projeto enunciativo determinado pela professora. Ao assumirem seus lugares na alternância do discurso, respondem de modo variado às expectativas do projeto enunciativo elaborado por Marineide.

Dispostos à réplica do diálogo íntimo e primário, proporcionado pelo gênero *carta pessoal*, os alunos dirigem seus enunciados às mães, e, num duplo movimento, também os dirigem em resposta à *ordem* da professora; orientação enunciativa típica da prática social do gênero aula.

Nesse sentido, respondendo ao interlocutor presente (professora) e ao que aqui chamarei de interlocutor *real pressuposto* (mãe), os escreventes iniciam seus textos com tópicos frasais (GARCIA, 2007) que definem, a partir de tonalidades apreciativas bem marcadas, as características físicas e de personalidade de suas mães, conforme solicitado na primeira consigna do roteiro apresentado pela professora.

As características físicas e de personalidades das mães foram destacadas com a prevalência de aspectos que parecem marcar as imagens que as crianças têm de suas mães. Assim, observo que embora não se tenha nenhuma indicação explícita no roteiro da professora estabelecendo quais atributos físicos deveriam ser destacados, 10 entre 11 crianças referem-se às características do “cabelo”, bem como dos “olhos” de suas mães. Esse movimento discursivo poderá ser notado nas SD destacadas em negrito (sobre cabelos) e sombreadas (sobre os olhos) no **Quadro 7** apresentado abaixo:

**Quadro 7** - SD dos 1º parágrafos das onze cartas pessoais analisadas

<b>T1</b>	Mãe você e uma pessoa muito maravilhosa eu acho que você e mulher mais legal e linda do mundo você e morena olhos castanhos <b>cabelos escuros</b> você e uma mulher maravilhosa mãe.
<b>T2</b>	Você é <i>tão baixinha, tão bonitinha</i> seus olhos castanho <b>cabelo curto</b> .
<b>T3</b>	Você tem <b>cabelo da cor marrom com mexas loiras</b> , e olhos escuros. Você e calma e paciente.
<b>T4</b>	Você é uma pessoa bonita que tem esse <b>lindo cabelo preto</b> e seus olhos prilhates.
<b>T5</b>	Mãe você é <i>quase da minha cor</i> você e alta tem <b>cabelos vermelho um vermelho bem escuro</b> tem olhos pretos você gosta que tem quadro na casa e você faz caminhada <i>você faz comida tão gostosa</i> .
<b>T6</b>	Você e linda tem seus <b>cabelos escuros</b> e olhos de mel, você ama dançar e sempre ta brincando!
<b>T7</b>	<i>Eu te acho muito bonita porque você é minha ma~e e cuida de mim.</i>
<b>T8</b>	Você tem olhos castanho, <b>cabelos vermelho escuro</b> e <i>um pouco alta</i> . A minha mãe, <i>ela</i> e muito legal <i>mesmo pando a novela que ela gosta ela, deixa eu ver a novela que eu gosto</i> .
<b>T9</b>	Os seus olhos são bonito <b>seus cabelos curto e escuros</b> .
<b>T10</b>	Mamãe você tem <b>cabelos escuros</b> e olhos escuros também <i>você e calma mas as vezes você fica nervosa porque eu faso bagunça</i> .
<b>T11</b>	Você e morena <b>cabelos pretos</b> , olhos castanhos e <i>um pouca gorda</i> e alta.

Ainda sobre as características físicas, noto que três crianças (**T2**, **T5** e **T8**) referem-se à estatura de suas mães. Outras duas sinalizam a cor da pele (**T1** e **T5**). O escrevente do **T11**, além de se referir as mesmas características mencionadas pelos colegas acrescenta mais uma: a do peso de sua mãe. Assim, **T11** diz: “Você e morena cabelos pretos, olhos castanhos e **um pouca gorda** e alta”. Ao organizar seu texto noto que o aluno do **T11** parece tematizar e filiar-se à voz da sociedade contemporânea que busca promover o culto ao corpo magro.

Assim, ao projetar-se em direção ao seu interlocutor, destacando suas características físicas o escrevente de **T11** indicia, em forte entonação de modalização, que seu texto foi atravessado por vozes sociais persuasivas que tematizam aspectos do padrão de beleza socialmente instituídos. Nesse sentido, vale lembrar o que nos diz Volochinov/Bakhtin (2011) sobre o movimento entonacional do enunciado concreto.

A entonação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extra-verbal: a entonação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais. [...] A entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extra-verbal, entre o dito e o não dito. (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2011, p. 160).

O enunciado de **T11** indicia também que ao falar do sobrepeso de sua mãe, a criança vale-se de recurso expressivo que modaliza sua opinião frente ao que poderia vir a provocar um conflito entre o locutor (filho) e seu interlocutor (mãe). Conflito previsto pela criança devido ao seu entendimento sobre as coerções culturais ligadas às exigências do corpo idealizado: “um pouco”. Vê-se, pois, que o escrevente do **T11** projeta a imagem de seu interlocutor não desconsiderando seu fundo aperceptível. Nessa altura vale lembrar o que nos diz Bakhtin (2010a):

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipada exerce, por vez, uma ativa influencia sobre o meu enunciado (resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.) Ao falar 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 cultural 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. (BAKHTIN, 2010a, p. 302).

Ainda sobre os movimentos discursivos deflagrados pelo fundo aperceptível e pela antecipação da compreensão responsiva de seu destinatário, observei que alguns escreventes, valendo-se do grau de proximidade pessoal com seu interlocutor, agenciam recursos expressivos (de estilo) que indiciam outro movimento que Bakhtin (2003a, p. 303) chama de “franqueza especial” dos discursos íntimos. Algumas crianças articulam recursos expressivos que, no âmbito de um mesmo tema (características físicas e de personalidade das mães), apresentam *configurações discursivas* distintas (FIORIN, 2005): **T2** - “Você é **tão** baixinha, **tão** bonitinha” (intensidade); **T5** - “Mãe você é **quase** da minha cor”; **T7** - “Eu te acho muito bonita **porque** você é minha mãe e cuida de mim”; **T8** - “(...) e **um pouco** alta”, “ela e **muito** legal **mesmo** pando a novela que ela gosta ela, deixa eu ver a novela que eu gosto.”, **T10** - “(...) **as vezes** você fica nervosa **porque** eu faso bagunça” e **T11** - “(...) e **um pouca** gorda e alta”.

Outros alunos, valendo-se da voz social de um lugar comum, parecem exaltar a figura materna conforme se convém fazer em se tratando das coerções culturais nessas datas comemorativas. Assim, a figura materna é exaltada a partir das seguintes adjetivações: “maravilhosa”, “linda”, “bonita”, “muito legal”, “mais legal” e “mais linda do mundo”, conforme se vê em: **T1** (“Mãe você e uma pessoa muito maravilhosa eu acho que você e mulher mais legal e linda do mundo”), **T4** (“Você é uma pessoa bonita”), **T6** (“Você e linda”) e **T8** (“muito legal”).

Ao se dirigir às mães, outro escrevente destaca uma característica que lhe parece ser digna de ser dita à mãe, assim o **T3** enuncia: “Você é calma e paciente”. Referindo-se mais especificamente aos hábitos da mãe, o escrevente do **T5** diz: “você gosta que tem quadro na casa e você faz caminhada você faz comida tão gostosa.” E o aluno do **T6**, afirma: “você ama dançar e sempre ta brincando!”. No **T8**, chama atenção o modo como o escrevente topicaliza, mas sobre esse recurso discursivo falarei junto às análises do próximo parágrafo, onde tal ocorrência voltará a figurar a organização do texto desse e de outros alunos.

Antes de avançarmos, devo ressaltar que os textos infantis aqui analisados podem ser apreciados na íntegra nos anexos (1, 2 e 3). Observo também que os textos em anexos foram digitados de modo que a disposição gráfica dos enunciados correspondesse à diagramação dos seus originais.

Retomando a consigna da professora sobre “o quê” dizer (o conteúdo temático) no 2º parágrafo (“*como é o relacionamento da mamãe com as outras pessoas de sua família?*”), notamos que ao solicitar que os alunos falem às mães sobre o que pensam do relacionamento que elas mantêm com os “outros” familiares, as vozes agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos escreventes revelam muito mais sobre o relacionamento das mães com as próprias crianças, do que do relacionamento das mães com os “outros” familiares sinalizados pela professora. Conforme destaco no **Quadro 8**:

**Quadro 8** - SD dos 2º parágrafos das onze cartas pessoais analisadas

<b>T1</b>	Mãe <b>você</b> e muito legal e boa <b>comigo</b> eu gosto quando <b>você me</b> leva na pracinha do zé garoto também gosto quando <b>você me</b> faz rir.
<b>T2</b>	<b>Você</b> é tão carinhosa <b>comigo</b> tão boazinha <u>agente</u> seda muito bem.
<b>T3</b>	Mãe <b>você</b> trabalha e faz muitos cursos, mas eu sei que <b>você</b> sempre arruma um jeitinho de dar atenção para <b>mim</b> .
<b>T4</b>	As vezes <b>você</b> briga <b>com migo</b> mas eu entendo <b>você</b> e boa <b>com migo</b> e eu gosto quando <u>ajente</u> sai junto e é muito divertido.
<b>T5</b>	<b>Você</b> é boa com <u>agente</u> <b>você</b> da atenção <u>agente</u> e para fala verdade <b>ela</b> compra muitas coisas para <u>agente</u>
<b>T6</b>	<b>Você</b> ri muito com nossa <u>família</u> adora o cafézinho da vovo e ama todos.
<b>T7</b>	<u>La encasa</u> <b>você</b> é muito especial <b>para mim</b> e para nossa <u>família</u>
<b>T8</b>	Se relasioo muito bem com a minha <u>família</u> <b>ela</b> brinca <b>com migo</b> , e <b>ela</b> tem uma comida ótima.
<b>T9</b>	Adoro <u>sua</u> comida casera as <b>suas</b> batatas frita e o macarrão.
<b>T10</b>	A minha mãe <b>ela</b> trabalha e <b>ela</b> fougá as sabado na fougá <b>dela ela</b> leva eu e minha irmã para pas se.
<b>T11</b>	<b>Você</b> asvezes trabalha o dia todo e nem vai em casa visita <u>a gente</u> em casa.

Esse movimento discursivo, longe de parecer uma incompreensão dos alunos em relação à consigna da professora, parece indiciar a necessidade de expressividade do locutor frente ao objeto de seu discurso e de seu interlocutor. Nessa direção, observa-se decisão das crianças em falar às suas mães, e de algumas crianças também em falar à professora, sobre a relação delas (filhos) com suas mães, e não da relação dela (mãe) com “outros” familiares.

Assim, nos parece que, valendo-se do aspecto sociocomunicativo intimista presumido e próprio do gênero *carta pessoal*, e da possibilidade de redirecionamentos enunciativos, os alunos, mesmo diante de um contexto coercitivo, de posições assimétricas bem marcadas

entre alunos e professores, encontram brechas para reformular o projeto de escrita sugerido pela professora em favor de seus próprios projetos enunciativos; conforme se vê nas palavras em negrito nos **T1, T2, T3, T4, T7 e T8**, indicados nos *Quadro 8* apresentado acima.

Desse ponto de vista, observa-se que o aluno-escrevente agencia, na execução de seu projeto enunciativo, os recursos expressivos ligados à 1ª pessoa, à pessoa que fala: “me”, “mim” e “comigo”, estabelecendo um posicionamento enunciativo diante do seu “querer-dizer”, *querer* que diverge do estabelecido pela professora. Nessa direção, os referidos recursos linguísticos, que não constam na consigna da professora, indiciam a tomada de posição enunciativa do aluno em relação à temática abordada, e o redirecionamento do projeto inicialmente planejado pela professora. A própria finalidade social da produção de uma *carta pessoal*, e a compreensão de que cabe ao remetente a “decisão” de controlar o que dizer ao destinatário, parece ter incentivado a transgressão do roteiro inicialmente estabelecido.

Diferentemente do movimento discursivo explicitado acima, observamos que outros alunos aceitam o projeto enunciativo da professora e se referem a outras pessoas da família. Desse modo, incorporam aos seus textos a palavra “família”, apresentada na consigna da professora, conforme se vê nos destaques em *itálico/sublinhado* das SD dos **T6, T7 e T8**.

Assim, nos parece que, ao concordarem com o projeto enunciativo da professora, anunciado na consigna do 2º parágrafo, os três alunos mencionados tornam sua a palavra alheia, num movimento de contrapalavra, que reelabora dialogicamente a palavra alheia (“família”), tornando-a palavra própria-alheia, para logo se tornar palavra própria, que com “a perda das aspas” (Bakhtin, 2010, p. 403) passam a ter um caráter criativo e singular. Tal movimento revela-se constante ao longo das análises realizadas, posto que tal funcionamento constitui a própria realidade da linguagem, realidade que, em perspectiva dialógico-discursiva, constitui-se nas interações verbais.

Notamos, ainda, que quatro alunos parecem utilizar o recurso expresso coloquial “a gente” (T2, T4, T5 e T11) como modo de se referir a “nós” da família, no sentido dado pela professora, ou talvez como forma de se referir apenas a “nós” filhos, e não ao “nós”, que inclui todos os “outros” da família (pai, mãe, avó, entre outros).

Com base nesses indícios, observamos que a natureza das interlocuções que se estabelecem no processo de produção de uma *carta pessoal*, em situação escolar, deixa *marcas linguístico-discursivas* (SOBRAL, 2007) que revelam a tensão criada pelo duplo posicionamento enunciativo dos alunos, que ao organizarem seus textos endereçando-os a dois interlocutores: o “presumido ausente” - a mãe, e o “presumido presente” da cena enunciativa - a professora, também precisam considerar as coerções de um projeto enunciativo que inicialmente é alheio ao seu *querer-dizer*.

Dessa tensão nota-se também que, o aluno, monitorando sua atividade discursiva, alterna-se entre posicionamentos distintos. O primeiro, ao assumir seu lugar de filho, que se dirige à mãe, valendo-se da utilização do recurso expressivo de tratamento intimista: “você”; e o outro, ao assumir sua posição de aluno que, ao se dirigir à professora, refere-se à mãe através do recurso expressivo ligado à 3ª pessoa do singular, à pessoa de quem se fala: “ela”, ou da combinação da preposição com o mesmo pronome: “dela”. Ambos elementos coesivos remissivos gramaticais pronominais, que aqui, entendidos como *fato textual-discursivo* (CORRÊA, 2006), indiciam o duplo posicionamento enunciativo do escrevente. Movimento que, claramente, indica “para quem eu falo?” e “de quem eu falo?”. Esse último movimento de topicalização do sujeito de quem se fala, bem como o recurso de tratamento intimista podem ser notados nos destaques sublinhados do *Quadro 7 (T8)*, bem como nas SD dos **T5, T6 e T10**, simultaneamente sublinhados /negritados no *Quadro 8*, apresentado acima.

Considerando a diferença e a relação entre os gêneros primários e os gêneros secundários, é interessante observar que, nesse duplo movimento, as crianças transitam entre as especificidades da natureza dos gêneros primários e dos secundários em uma atividade que

promove alterações em um gênero primário, alçando-o a um gênero secundário, sem que, no entanto, suas características primeiras se percam; pelo contrário, no caso desta atividade, tal fato é constitutivo dela. Esse movimento, por um lado, confirma a natureza dos gêneros uma vez que estes nunca perdem o contato com aquele que é a sua gênese; por outro, reafirma a complexidade enunciativa, constatações da maior importância para as necessárias reflexões sobre as questões envolvidas nas atividades pedagógicas de modo geral, e na aprendizagem da produção de textos de modo particular.

Com base nos indícios apresentados, penso que tal movimento refuta, de certo modo, a ideia corrente e disseminada por discursos de autoridade que tratam dos problemas do ensino da escrita na escola, quando afirmam que os alunos, ao escreverem seus textos em âmbito escolar, “sabem” que seus textos se destinam unicamente ao professor ou ao “cesto de lixo”. Sob essa ótica, podemos compreender que a prática pedagógica empreendida pela professora da *Turma A* já prevê certo deslocamento na tradicional relação entre a “função-aluno que escreve uma redação para uma função-professor que a avalia”. (GERALDI, 2003, p. 65; p. 128). Os alunos não escrevem para o “cesto de lixo”, escrevem na direção de “seus” interlocutores. A professora se responsabiliza pelo planejamento do texto, preocupa-se em definir interlocutores reais para os textos produzidos. Nesse sentido, me parece que, na atualidade, exista fortes indícios de que a direção da “flecha do ensino” (GERALDI, 1997, p. 191) da escrita em âmbito escolar dá sinais de que vem mudando de direção.

## 6 - Considerações finais

Na impossibilidade de tratarmos das análises feitas nos 3º e 4º parágrafos, devido os limites deste artigo, observei, nos fragmentos de análises aqui apresentados, que todos os alunos organizaram seus textos em resposta ao roteiro elaborado pela professora, que sugeriu o que deveria constar em cada um deles a partir de quatro tópicos que deveriam ser considerados na organização dos quatro parágrafos que comporiam as cartas pessoais escritas pelas crianças.

É interessante perceber como as expressões linguísticas agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos alunos estão fortemente vinculadas às vozes agenciadas no planejamento de produção de texto sugerido pela professora. Sob essa ótica, notei, como Bakhtin (2003b, p. 304), que “[...] sem levar em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso”. Bakhtin nos faz ver, portanto, que é temerário desconsiderar a situação de produção de um enunciado, pois este inclui não só o que é do âmbito do histórico, mas também o que diz respeito à situação da interação social mais imediata.

Nesse sentido, parece-me que a organização dos textos analisados evidencia um movimento de *reelaboração* direta dos enunciados da professora na escrita infantil. Observei que a estrutura sintática utilizada no projeto enunciativo da professora foi *assimilação*, *reacentuada* e *atualizada* pelos alunos, num movimento que evidencia o impacto dos enunciados investidos de autoridade (discurso didático) na organização dos padrões sintáticos empregados nos textos infantis. Desse modo, Bakhtin (2010a) nos diz muito sobre o processo constitutivo da experiência discursiva de qualquer pessoa:

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras

dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau de aperceptibilidade de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”. (BAKHTIN, 2010a, p. 294).

Desconsiderando alguns aspectos que a gramática normativa desautorizaria, notei que os enunciados infantis parecem ter garantido uma série de efeitos de sentido compatíveis com o gênero trabalhado, efeitos de aproximação e intimidade entre filhos e mães, conforme vimos na utilização do recurso expressivo de tratamento intimista: “você”; nas expressões dos vocativos empregados (“Amada mamãe” - T6; “Querida mamãe” - T8; entre outros), nas expressões linguísticas empregadas nas despedidas das cartas (“Vários beijos de sua filha” - T6; “Beijos de seu filho” - T9), entre outros efeitos apontados anteriormente.

Sob essa ótica, observei que os textos organizaram-se coerentemente com os propósitos sociocomunicativos previstos no contexto de uso do gênero *carta pessoal*. Isso pode ser percebido através da forma como os alunos articularam os recursos linguísticos que conferem ao texto o tom informal e intimista do gênero em questão. Nesse sentido, considero que as *cartas pessoais* analisadas até aqui foram organizadas segundo a execução de projetos enunciativos bem marcados pelos escreventes, que garantiram às execuções de seus propósitos comunicativos a partir de expressões linguísticas apropriadas ao gênero.

Ao agenciarem os recursos expressivos utilizados na consigna da professora, as crianças, valendo-se do efetivo ato criador da palavra própria, provocam efeitos de sentidos variados que apontam as singularidades que lhes constituem. Assim, o movimento discursivo que, em princípio, poderia sugerir uma organização de texto padronizado, devido à proeminência de conformações sintáticas semelhantes a da professora (semelhantes, mas não idênticos), parece ter se constituído em contrapalavras bem marcadas, uma vez que as crianças nos falam desse existir-evento único, participativo e não indiferente de serem *filhos únicos* de suas mães. Lugar que nenhuma outra criança, ou mesmo o adulto professor, poderia estar.

Singularidades que revelam, através de movimentos discursivos de apelo emocional, que *Yuri* (T1) gosta quando sua mãe o leva para passear na pracinha do Zé Garoto, e o faz rir. Singularidade que emociona quando *Leonardo* (T2) parece dizer que desejaria que sua mãe lhe dispensasse mais carinho. Singularidade que nos faz compreender que apesar da mãe de *Carolina* (T3) trabalhar muito ela sempre arruma um “tempinho” para dedicar à menina. *Kethleen* (T4), amiga inseparável de Carol, anuncia seu desejo de que a mãe possa levá-la para passear de bondinho, e que também possa sair em viagem com a menina rumo às cidades de Recife ou Maceió. *Felipe* (T5), nos comove, ao dizer que no dia que ganhar R\$ 100,00 pretende doar a quantia à mãe para que ela não entre em confusões pedindo dinheiro emprestado. *Evelyn* (T6) se ressentida da mãe trabalhar demais, gostaria que ela ficasse mais tempo com a família. A menina também desejava dar um *tablet* de presente à mãe para que pudessem se ver todos os dias. *Keven* (T7) nos diz que gostaria de dar um brinco à mãe, e assume que ainda que sua mãe brigue muito, ele gosta dela mesmo assim. *Gabriel* (T8) acha que sua mãe é muito bacana além de ter uma comida ótima. *Marcio* (T9) também adora a comida feita por sua mãe, especialmente das batatas fritas e do macarrão. *Rhayssa* (T10), deseja presentear a mãe com uma casa. Por fim, *Richard* (T11), também nos comove, ao enunciar que as condições de trabalho de sua mãe, por vezes, não permitem que ela volte para casa a tempo de ficar mais tempo com os filhos.

Voltando às questões que problematizei sobre a aula em que tais cartas foram produzidas, e considerando os aspectos até aqui assinalados, observo que independentemente da professora ter proporcionado ou não um aprofundamento das possibilidades temáticas de uma *carta pessoal*, as crianças tratam de conteúdos temáticos que lhes dizem respeito. E

assim o fazem porque sabem, mais do que ninguém, o que cabe em suas relações afetivas, bem como o que precisa ser tematizado com quem é de direito.

No que diz respeito ao conteúdo temático das cartas dirigidas às mães, não há dúvidas de que as crianças se apropriam muito bem do que estão falando. Falam com propriedade e se sentem autorizadas a falar, porque parecem saber que, mesmo tendo muitos ou poucos irmãos, ocupam um lugar que é só deles, um lugar de *filhos únicos*.

O conjunto de cartas infantis analisadas nos indica que, mesmo submetidos a procedimentos didáticos inevitavelmente coercitivos, os textos revelam discursos que evocam ecos de expressividade alheios que ao serem *assimilados* também são *reacentuados* e *atualizados* pelo aluno, conforme o *jogo dialógico* (BAKHTIN, 2010c, p. 87), estabelecido singularmente nas intenções verbais vivenciadas. Observo, portanto, que, conforme anunciou Bakhtin (2003b, p. 295), ao acionar o enunciado, o sujeito do discurso pode fazê-lo de diferentes formas e com diferentes intenções; a depender, portanto de seu lugar de enunciação, não só lugar empiricamente assumido, mas também lugar imaginariamente assumido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M<sup>a</sup> Bernadete M. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1997.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 10. ed. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi vieira et al. São Paulo: Hucitec, [1981] 1992, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. 6. ed. Tradução de Aurora F. Bernardini, José Pereira Junior et al. São Paulo: Ed. da UNESP/Hucitec, 2010c.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knoop. Características da investigação qualitativa. In: \_\_\_\_\_. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e aos métodos*. Porto-Portugal: Porto Editora, [1991] 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa – 1º e 2º ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF, 1998.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.



- CORREIA, Manoel Luiz Gonçalves. O paradigma indiciário na apreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita. *Estudos Linguísticos*, São José do Rio Preto, v. 27, p. 72-78, 1998.
- \_\_\_\_\_. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 45, n. 2, p. 205-224, Jul./Dez, 2006.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- GARCIA, Othon. M. *Comunicação em prosa moderna*. 26. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, [1984] 2003.
- \_\_\_\_\_. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004a.
- \_\_\_\_\_. O conceito de gênero no domínio oficial: os PCN e o ensino de língua portuguesa. *MOARA*, Belém, v. 22, p. 21-34, 2004b.
- GOULART, Cecília M. A. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Caderno de Pesquisa*, n. 110, p. 157-175, jul. 2000.
- KOERNER, Rosana Mara. *Indícios de um estilo em dados de aquisição da escrita*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- MEDEIROS, Vanêsa Vieira Silva de. *A produção escrita de crianças da 3ª série do ensino fundamental no contexto do letramento: indícios de autoria em relatos de aulas-passeio e registros de experiências científicas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.
- RAMOS, Leila A. *A produção de textos com crianças na fase inicial da alfabetização*. 2005. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- SANTOS, Andréa Pessoa dos. *Linguagem, gêneros do discurso e práticas pedagógicas: a organização dos textos escritos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2015.
- SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, [1988] 2003.
- \_\_\_\_\_. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Revista Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.
- SOBRAL, Adail Ubirajara. Um diálogo bakhtiniano com L. A. Marcuschi. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão-SC. *Anais...* Tubarão-SC: UNISUL, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 85-103, 1º sem. 2009b.

VOLOCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica [1926]. In: \_\_\_\_\_; BAKHTIN, Mikhail. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Tradução Valdemir Miotello et al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

## GÊNEROS TEXTUAIS: DIFERENTES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Luciana Góis BARBOSA\*

---

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo desenvolver um modo eficiente de organização do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais no 7º ano do ensino fundamental II, tendo em vista as políticas e as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da língua materna. Ele justifica-se a partir das análises em leitura e escrita realizadas nas últimas avaliações externas e internas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da Avaliação Interna da Competência Leitora e Escritora da Província Marista Brasil. Os resultados dessas avaliações apontaram para deficiências nos processos do ensino de produção textual dos alunos da Educação Básica. Diante disso, verifica-se que contemplar o uso eficiente de diferentes textos nas aulas de língua materna é fundamental. Os estudos fundamentam-se integrando dois importantes referenciais teóricos. De uma parte, empregando autores como Vigotski (1997) e seus seguidores, de outra parte aprofundando a teoria do texto e de gêneros textuais, integrando Bakhtin (1997) e teóricos do texto. Como metodologia usou-se o experimento didático-formativo para a pesquisa em didática. A análise dos resultados confirmou a hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, quando organizado e gerido de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural contribui para o aprimoramento da leitura e da produção de diferentes gêneros, incidindo também no desenvolvimento intelectual e afetivo dos educandos. Esse processo pressupõe, sobretudo, a cientificidade, o dialogismo e a interação.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem; Gêneros textuais; Experimento didático-formativo.

**Abstract:** This study aimed to propose an effective model of the teaching-learning process of text genres in the 7th year of Elementary School II, in Uberaba, Brazil, in accordance with the teaching policies and the learning and development needs of the students in their mother tongue. It is justified from the analyses of reading and writing practices performed in the last external and internal assessments, such as the Basic Education Development Index (*IDEB*), High School National Exam (*ENEM*), and the Internal Assessment of Reading and Writing Competence of the Marista Province in Brazil. Results of these assessments showed deficiencies in the processes of textual production teaching of basic education students. Therefore, the effective use of different texts in native language classes is thought to be of paramount importance. Two important theoretical frameworks were used in the study. On the one hand, authors such as Vygotsky (1997) and his followers were reviewed and, on the other hand, the theory of text and text types was investigated by reviewing Bakhtin (1997) and text theoreticians. A didactic-formative experimental method was used for research in didactics. Analysis of the results confirmed the hypothesis that when the teaching-learning process of text genres is organized and managed according to the assumptions of the Cultural-Historical Theory, it contributes to the improvement of both reading and text production of several text types, as well as promotes the intellectual and affective development of the students. This process requires, above all, scientism, dialogism and interaction.

**Keywords:** Teaching-learning; Textual genres; Didactic-formative experiment

---

\*Professora da Universidade de Uberaba - UNIUBE, Uberaba, Minas Gerais, Brasil. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação. E-mail: gestor.letras@uniube.br

## 1. Introdução

Sabe-se que o ensino da produção de leitura e escrita do texto é um enfrentamento constante, por muitos professores no cotidiano escolar. Diante disso, o presente artigo parte do princípio de que o estudo dos gêneros textuais pode constituir uma fonte basilar para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente, no que diz respeito à proficiência leitora e escritora da língua. É preciso pensar nos gêneros como fio condutor do processo do ensino.

Destacamos que este artigo é fruto da dissertação de Mestrado “O processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais: um estudo experimental com alunos do 7º ano do ensino fundamental” e vincula-se ao projeto maior intitulado: “Teoria e metodologia do experimento didático-formativo: um estudo teórico-empírico”, aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG (Edital 01/2015 - Demanda Universal). Esse projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE.

Desse modo, desenvolvemos nosso estudo à luz dos princípios teóricos Bakhtinianos que fundamentam os estudos sobre a linguagem e os gêneros textuais, numa concepção interacional (dialógica) da língua, além de abordar a linguística do texto e por outro lado, apoia-se também na literatura sobre a Psicologia Histórico-Cultural, na visão de Vigotski.

Buscamos referendar este estudo analisando algumas avaliações nacionais externas e internas, como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da Avaliação Interna da Competência Leitora e Escritora da Província Marista Brasil, observando o declínio nas médias gerais nas áreas das linguagens. Apresentamos a seguir uma tabela que aponta o desempenho do Colégio Marista Diocesano de Uberaba, pois ele é a escola campo de nossa pesquisa.

Tabela 1 – Desempenho Colégio Marista Diocesano no ENEM.

Dados do ENEM	Colégio	Linguagem	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Redação
Resultados 2013	Colégio Marista Diocesano	594,04	679,88	653,14	623,18	725,97
Resultados 2014	Colégio Marista Diocesano	597,75	640,40	553,58	638,32	713,87

Fonte: MARISTA (2015).

Assim, a escola campo, vislumbrando melhorias nos resultados, tem realizado há alguns anos consecutivos uma avaliação interna para medir a Competência Leitora e Escritora de seus alunos. Trata-se de um instrumento diagnóstico que tem como objetivo identificar a apropriação e domínio de habilidades de leitura e escrita no processo de aprendizagem dos educandos das unidades da rede de ensino Marista.

A aplicação dessa avaliação tem como propósito realizar uma interlocução entre o Ensino Fundamental e Médio, observando de forma progressiva o processo de apropriação da leitura e da escrita e o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Esse instrumento diagnóstico-avaliativo assume o papel de ser um dos elementos norteadores do trabalho pedagógico das unidades educacionais da Província Marista Brasil Centro-Norte (PMBCN).

Com base nos dados analisados, levantou-se a seguinte hipótese para esta pesquisa: o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, na perspectiva do modelo lógico de ensino de Galperin (2001), para que o aluno aprenda é preciso partir dos conceitos gerais para os particulares e do coletivo para o individual, numa lógica dedutiva de ensino, visando à formação de conceitos científicos, permitindo assim, o aprimoramento da leitura e produção desses gêneros, incidindo também no desenvolvimento intelectual e afetivo dos educandos.

Partindo desse princípio, escolhemos o tema desta pesquisa pautando-nos em dois fatores essenciais, primeiramente, devido à necessidade de investigar como as relações discursivas e linguísticas dos gêneros textuais realizam-se em sala de aula e quais os impactos na relação ensino-aprendizagem. Em segundo, pelo desejo de aprimorar os mecanismos de compreensão e produção de textos dos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Assim sendo, definiu-se como objeto desta pesquisa o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais no 7º ano do ensino fundamental II, do Colégio Marista Diocesano de Uberaba.

Em busca de respostas ao problema exposto, a presente pesquisa teve como objetivo geral desenvolver um modo adequado de organização do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais no 7º ano do ensino fundamental II, tendo em vista as políticas e as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento da língua materna nos alunos.

Este estudo organiza-se em quatro partes, além desta Introdução, apresentamos o Referencial Teórico, a Metodologia e os Resultados Finais visando elucidar caminhos em busca de respostas ao seguinte problema científico: como organizar de forma adequada o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais no 7º ano do ensino fundamental?

A principal contribuição desta pesquisa consistiu em que, a partir da teoria, chegou-se à prática, propondo uma nova forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem dos

gêneros textuais na Educação Básica. Por essa razão, este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de novos projetos educacionais, colaborando para um importante avanço científico, e, sobretudo, na potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual e emocional dos educandos.

## 2. Caminhos Teóricos

O presente artigo pretende definir os conceitos gerais acerca dos gêneros textuais como construtores de sentidos, buscando apontar caminhos para o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa e analisando o binômio leitor e texto. Propõe-se nesta pesquisa subsidiar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem centrado no texto, reunindo autores que destinaram suas produções sobre o texto em uma perspectiva discursiva-interacional. Além disso, pretende-se observar a inter-relação e as suas condições de produções e não só a sua estrutura formal.

Inicialmente será discutido o conceito de texto e gêneros textuais na perspectiva do teórico russo Bakhtin (1997), precursor nos estudos dos gêneros. Como interlocutores desse estudo, os autores Koch (2000; 2002); Marcuschi (2007) e Travaglia (1991; 2007) também contribuirão para as discussões sobre as concepções de língua, texto e contexto, fundamentais para uma construção teórica deste trabalho.

Os estudos mostram que nas décadas de 1960 a 1970 iniciava-se um movimento a favor da teoria da comunicação voltado para o ensino da língua materna. Nesse contexto, os textos já não eram mais trabalhados em algumas salas de aula apenas para obtenção de conhecimentos gramaticais, e a linguística iniciava uma visão diferenciada da concepção de texto. Entretanto, essa visão ainda era superficial. (TRAVAGLIA, 2007, p. 114).

Nesse ínterim, as ideias de Bakhtin também causaram impacto nos pesquisadores do Brasil — que vivia uma época ditatorial —, pois seus textos focavam na importância do dialogismo, conduzindo os sujeitos a compreenderem não apenas o texto verbal, mas também o contexto extraverbal. Nesse sentido, a teoria bakhtiniana tornou-se base para muitos teóricos. Desse modo, buscamos entrelaçar seus conceitos partindo do princípio de que a teoria dialógica é o acontecimento social de *interação verbal*, para o autor

[...] a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através

da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (FREITAS, 2011, p. 88)

Nessa concepção, o diálogo é a forma mais importante da interação verbal. A linguagem, seja ela qual for a sua esfera de utilização, está repleta de relações dialógicas. Mesmo que em discordância, se há entre elas uma relação de sentido, institui-se dessa forma uma relação dialógica. “A enunciação é considerada como um produto da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizado, mesmo que não exista um interlocutor real.” (FREITAS, 2011, p. 88)

Nessa perspectiva de Bakhtin (1997), reafirmamos o princípio da concepção de linguagem que tem como marco o dialogismo. Essa relação dialógica de sentido é estabelecida entre os enunciados na comunicação verbal. Nessa relação, os enunciados — Bakhtin chama os *textos* de enunciados — atuam como elementos constituintes de interlocução, que, por sua vez, causam a reestruturação e a renovação constante dos gêneros do discurso.

Os enunciados, por sua vez, são determinados pelas esferas discursivas da vida humana e possuem algumas condições e finalidades específicas para cada situação. Eles se organizam por meio de três elementos essenciais coexistentes: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo; e dessa junção forma-se um tipo característico de enunciado. “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Esse autor evidencia que, para cada situação, empregamos gêneros discursivos de acordo com as condições específicas e é a esses gêneros que correspondem determinados estilos “o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento”, ou seja, onde houver estilo haverá um gênero. Para o autor:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciado estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 1997, p. 266).

Isso significa que os gêneros atendem a determinadas situações de comunicação, ou seja, em uma situação cotidiana ao relatarmos uma experiência pessoal, utilizamos um relato pessoal para detalhar tal situação, mas, se desejamos relatar a outrem como preparar um prato culinário utilizamos uma receita culinária. Logo, em uma situação de interação verbal a escolha do gênero depende da

intenção comunicativa e, assim, ao ouvirmos o falante rapidamente identificamos o gênero em uso. Bakhtin (1997) reflete sobre a linguagem em uma noção complexa de diálogo.

Em diálogo com as concepções de Bakhtin, apresentamos a definição de texto, que será adotada neste estudo, a partir de Koch e Travaglia (1989). Essa opção ocorreu porque a concepção desses autores aponta para a relação interacional. Para eles texto é:

[...] unidade linguística concreta (perceptível por um dos sentidos: para a língua, geralmente a audição ou a visão) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte e leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 8-9)

Portanto, a concepção de texto aqui discutida subjaz ao postulado básico de que o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos, isto é, o sentido não está somente nele, mas se constrói a partir dele, numa relação dialógica entre seus interlocutores.

Nessa visão, há uma convergência entre as teorias de Bakhtin, Koch e Travaglia. Para esses autores o conceito de texto refere-se ao “próprio lugar da interação [...], como sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos”. (KOCH, 2002, p.17).

Para avançar um pouco mais nossas reflexões a cerca da interação dialógica entre os interlocutores passaremos por outro viés: o do desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos na perspectiva vigotskiana, visto que nossa pesquisa parte da perspectiva de que o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais quando gerido e organizado de acordo com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, incidem diretamente no desenvolvimento intelectual e afetivo dos alunos.

Para o Vigotski o ensino e a aprendizagem escolar introduz uma nova dimensão que define a relação entre conceitos cotidianos, espontâneos, discutidas nesse contexto. Vigotski nos remete a um encadeamento epistemológico de ideias pautadas no desenvolvimento psíquico do escolar e nas condições sociais de educação e ensino, em que a ZDP (Zona de desenvolvimento próximo) é o fio condutor para o diagnóstico da aprendizagem e para a formação de conceitos científicos. Ademais, o autor esclarece que:

[...] o desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento dessa cooperação maduram as funções psíquicas superiores da criança com a ajuda e a participação de um adulto. [...] A singular



cooperação entre a criança e o adulto é o aspecto crucial do processo de instrução [...] (VIGOTSKI 1997, p. 183).

Sob esse ponto de vista verifica-se que os conceitos científicos não são apenas um conjunto de conexões associativas que são assimilados com a ajuda da memória e nem se trata de um hábito mental automático, mas de um autêntico e completo ato do pensamento, ou seja, esse ato não se constrói apenas com a ajuda do outro, mas exige que o pensamento se eleve de forma relevante para um grau mais alto, para que, de fato, o conceito possa surgir.

Nesse sentido, Vigotski parte do princípio que o processo de desenvolvimento dos conceitos e dos significados das palavras em um texto exige o desenvolvimento de uma série de funções “(a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a diferenciação), de modo que os processos psíquicos tão completos não podem ser apreendidos e assimilados de modo simples”. (VIGOTSKI, 1934/1997, p. 185). Para o autor o homem evolui intelectualmente nas circunstâncias de troca com seus pares mais experientes de modo que um influencia o outro interagindo-se por meio dos sistemas de signos (a linguagem, a escrita e os números).

Nessa perspectiva, podemos nos reportar à Bakhtin (1997), pois há aqui uma nova aproximação entre as teorias, para ele todas as esferas da atividade humana perpassam pelo campo da linguagem em relação à língua, formando enunciados tanto concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Ele afirma ainda que a diversidade de textos, ou seja, gênero é inesgotável e que se modifica e se multiplica conforme as necessidades da atividade humana em diferentes situações cotidianas.

Outro estudioso dos gêneros textuais é Marcuschi (2007). Para ele, “os gêneros mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional”. Com base nessa afirmação podemos perceber que os gêneros são flexíveis e variáveis, não são estáticos e nem puros e devem-se relacionar-se com as práticas sociais. Do mesmo modo que a língua varia, os gêneros também variam. (MARCUSCHI, 2007, p. 17)

Diante disso, podemos perceber que os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; eles se intercambiam de maneira multimodal, transitam na sociedade por meio de diferentes suportes. Eles devem ser vistos como fatos sociais que possibilitam a comunicação verbal e não somente como fatos linguísticos, o que geralmente é ensinado em muitas instituições de ensino. Faz-se importante compreender que quanto mais um gênero circula, maiores são as possibilidades de mudanças e alterações devido à estreita ligação com os modelos sociais de textos.

Assim, tomamos as palavras da autora Kress (2003 *apud* Marcuschi, 2007, p. 17):

[...] caminhamos para uma “hibridização” ou “mesclagem” de gênero de tal ordem que podemos chegar a uma situação em que não mais haja “categorias de gêneros puros e sim apenas fluxo”. Contudo, seria inadequado considerar a mistura de gêneros como “evidência da ausência de gênero”. Pois é fácil perceber que só se misturam, mesclam e unem coisas que preexistem, isto é, a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro no dia a dia em que passamos de um gênero a outro [...]. (KRESS, 2003, p. 89-90 *apud* MARCUSCHI, 2007, p. 17).

A partir dessas palavras podemos compreender o quão a língua é viva e dinâmica. É possível prover a leitura de um texto no qual seu conteúdo linguístico refere-se a vários outros gêneros de circulação na sociedade e, também, escrever um gênero dentro de outro. É assim, por meio deles, que a linguagem, a comunicação humana se desenvolve.

Para Travaglia (2002, p. 365) “o gênero se caracteriza por exercer funções sociocomunicativas específicas. Essas nem sempre são fáceis de explicitar. [...] é um instrumento para a ação linguística na sociedade em situações tipificadas”. Para ele, pelos gêneros, é possível comunicar-se socialmente, eles se determinam por meio das ações linguísticas, ou seja, trata-se de um construto social.

Os gêneros são, portanto, o canal de comunicação na escola. Cabe ao professor a tomada de consciência do papel central do ensino dos gêneros na escola, pois trata-se de um poderoso objeto e ferramenta pedagógica de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Koch (2002) aponta-nos objetivos precisos de aprendizagem dos gêneros na escola, são eles:

- a. levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo, para melhor compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes;
- b. colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. (KOCH, 2002, p. 58)

Para um bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem de um gênero é preciso que ele seja incluído no planejamento de ensino como objetivo primordial. Acreditamos, assim, que nossa pesquisa trará importantes contribuições para a mudança na forma de tratamento dos gêneros na escola. Somente se eles fizerem parte do dia a dia escolar, eles serão reconhecíveis aos alunos e aplicados nas diversas situações de escrita e leitura.

Nesta pesquisa abordaremos também as diferenças entre gêneros e tipos textuais. Para que possamos estabelecer uma classificação mais objetiva a fim de atender ao objeto de estudo desta pesquisa, faremos aqui um recorte para trazer uma definição clara da distinção entre tipo e gênero. Marcuschi expõe sua definição pautada nas concepções de vários autores que também adotam uma posição similar à sua, categorizando-o da seguinte maneira:

- (a) usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.
- (b) usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23).

Podemos perceber, segundo Marcuschi, que no tipo textual há a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já a noção de gênero textual é centrada nos critérios de *ação* prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade. O autor apresenta cinco categorias de tipos textuais, como referidas em sua citação, no entanto os gêneros são infinitos e se renovam.

Tendo em vista estabelecer o recorte teórico acerca da tipologização visando compreender melhor os princípios que regem a organização textual no campo da linguística, opta-se, nesta pesquisa, pela adoção conceitual das ideias acerca da tipologia textual apresentada por Travaglia (2007). Para, ele tipologia como a possibilidade de particularização, de singularização dos discursos e ao mesmo tempo de sistematização e análise. O tipo, nessa perspectiva é, então, uma atividade estruturada, sendo suas regularidades sedimentadas dentro dele.

O autor preconiza que a primeira tipologia — denominada de *descrição, dissertação, injunção e narração* — é a fundamental, ou seja, rege todos os programas curriculares de ensino. As outras duas destinam-se a explicar certos usos de recursos linguísticos. Para nossa pesquisa, nos dedicaremos aos tipos apontados no item um, apresentando as distinções básicas entre eles.

É de nosso interesse que fique explícito, neste estudo, que tipo textual não se confunde com gêneros, pois o tipo caracteriza-se por instaurar um modo de interação. (TRAVAGLIA, 2007). Já o gênero se define de acordo com determinadas esferas de atividades que circulam na sociedade (BAKHTIN, 1997).

### **3. Metodologia**

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa, optou-se por elaborar um sistema didático, centrado na experimentação de novas formas de ensino da Língua Portuguesa, por meio da metodologia de um experimento didático-formativo, contemplando subsídios teóricos advindos da Psicologia Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental.

As aulas experimentais foram organizadas em três planos de ensino, operacionalizados em plano de unidades didáticas, ou seja, em planos de aula. As tarefas de aprendizagem que compuseram os planos de unidades didáticas foram organizadas numa lógica de ensino, baseada nos estudos de Vigotski e de seus seguidores.

O experimento didático-formativo na turma em estudo foi desenvolvido pela pesquisadora, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Produção de Textos, em um período aproximado de quatro semanas consecutivas — totalizando vinte e três aulas de 50 minutos.

Ressalta-se que o experimento foi desenvolvido em uma turma, composta por 27 alunos, sendo 15 meninos e 13 meninas, em que a professora-pesquisadora é a titular. A idade da maioria do grupo varia entre 11 e 12 anos.

Em cada uma das aulas experimentais, foram coletadas as informações por meio de filmagens, gravações e fotografias, além do registro de todas as atividades desenvolvidas na sala de aula. A pesquisadora também utilizou um diário de campo para fazer suas anotações e reflexões de cada uma das atividades desenvolvidas. Depois de concluídas as aulas experimentais cada uma delas foi transcrita e organizada para as análises.

Para o presente trabalho, utilizamos dados de um corpus de relatos reflexivos com base nas produções orais e escritas dos alunos e da professora-pesquisadora, nos comportamentos dos sujeitos da pesquisa, nos registros realizados sobre as condições em que se realizou o processo de aprendizagem, nas atitudes, hábitos, habilidades e valores manifestados.

No experimento prático que realizamos em sala de aula, a análise dos fatos permitiram-nos descobrir as relações essenciais, nem sempre visíveis, que constituem a natureza dos fenômenos estudados. Em outras palavras, o movimento combinado entre a observação e a análise, ajuda a descobrir os limites e as formas de aplicação de determinados princípios, de acordo com Aquino (2014).

#### 4. Resultados

Para que os alunos do 7º ano do ensino fundamental, que fizeram parte do experimento-didático-formativo, compreendessem a concepção científica de texto, destacamos algumas estratégias de ensino que foram desenvolvidas na turma, relatadas a seguir.

A princípio, a professora-pesquisadora convidou os alunos para uma conversa informal perguntando: “*O que é um texto? O que vocês entendem por texto? Como podemos definir um texto?*” Nesse ínterim, a professora ressaltou que nos deparamos com textos a todo o momento, desde que acordamos e começamos a nos preparar para vir à escola, já estamos em contato com textos.

Na sequência da aula, a professora-pesquisadora foi conduzindo as discussões acerca dos conceitos de texto e contexto, explicando que um enunciado só se torna inteligível quando colocado dentro de um contexto de situação. Ela apresentou aos alunos uma placa com a palavra “silêncio”, num ambiente hospitalar estabelecendo uma comparação, entre a placa indicando silêncio e um pedaço de papel jogado no chão contendo escrito a palavra “ouro”. Na sequência solicitou aos alunos que pensassem em qual das duas situações poderíamos considerar como texto. Inicia-se na sequência a análise do exemplo.

*Sandra: A palavra silêncio é uma texto, pois está dentro de um contexto.*

*Inácio: a palavra “silêncio” indica que as pessoas que passam pelos corredores devem fazer silêncio. Enquanto a palavra “ouro” não faz sentido algum para as pessoas que passam na rua, pois não está num contexto, numa história.*

Logo, percebe-se que por meio de situações-problemas a turma aos poucos vai se apropriando do conceito sem nenhuma memorização mecânica. Neste ínterim, a professora-pesquisadora comenta as explicações e apresenta uma outra situação:

*[...]se a palavra "Ouro" estivesse escrita em um cartaz pendurado nas costas de um daqueles homens que ficam nas esquinas do centro das cidades grandes, que anunciam a compra de ouro. Nesse caso, a palavra “ouro” formaria um texto?*

A aluna Sandra comenta: “*Sim, forma um texto. Pois o conjunto de palavras no anúncio está expressando um sentido e não é apenas uma palavra solta*”. Como se pôde verificar nesses exemplos, a concepção de Koch, nos remete a concluir que “o *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação”. (KOCH, 2002, p. 17)

Desse modo, a professora-pesquisadora concluiu os exemplos dizendo que a palavra "Silêncio" faz parte do contexto do hospital, e que por meio dela há uma interação entre o leitor (visitante) e os administradores do hospital que, dialogicamente, têm a intenção de comunicar a necessidade de haver silêncio naquele ambiente. Assim, a palavra "Silêncio" é considerada um texto. Já na segunda situação, a palavra "Ouro" não é um texto, trata-se apenas de um signo linguístico isolado de um contexto.

Após a exploração oral para a formação inicial do conceito de texto, a professora-pesquisadora entregou aos alunos o conceito de texto impresso na visão dos linguistas Bakhtin, Koch e Travaglia, visando confirmar as hipóteses apontadas pela turma experimental. Nesse momento, eles leram e sublinharam as palavras-chave dos conceitos de cada um dos autores apresentados.

Por fim, como estratégia final para a aula da formação do conceito de texto, a professora-pesquisadora entregou a folha impressa da crônica "Circuito Fechado", de Ricardo Ramos, e realizou uma antecipação do texto e da biografia do autor com os alunos. Logo em seguida, ela instigou a interpretação da crônica. Na sequência, a aluna Stella disse que o homem trabalha em um escritório, em função da sequência de palavras "cartas, vales, notas, cheques, memorando, bilhetes [...]". O aluno Renato, afirmou que o personagem é fumante, pois a palavra cigarro apareceu repetidas vezes. A aluna Elizabeth completou dizendo que o homem trabalha com propagandas, pois há um trecho assim "papéis, externo, prova de anúncio [...]".

Com esse exemplo, podemos ilustrar os dois movimentos da linguagem, do plano interno para o externo, atribuindo sentido aos significados verbais das palavras por meio do contexto. Como visto, o pensamento e a linguagem são concepções indissociáveis, em que fala e imagem são evocadas na mente, e com a leitura, surgiu, conseqüentemente, a compreensão do texto somente com palavras, que a princípio, pareciam isoladas, mas que, na sequência, se apresentavam contextualizadas.

Assim, nessa perspectiva, o desenvolvimento da língua escrita não se reduz à reprodução dos sons, mas, sobretudo, na compreensão íntegra, para que o desenvolvimento da linguagem escrita se concretize na criança. Em termos pedagógicos, a aprendizagem do ponto de vista sonoro da linguagem escrita deve ser organizada, possibilitando a integração desse aspecto aos seus respectivos significados, pois, caso contrário, a aprendizagem será reduzida a um mero processo de associação entre letras e sons. Nesse sentido, Vigotski nos fala que a "linguagem escrita é uma linguagem sem interlocutor, o que constitui uma situação completamente atípica para a conversação da criança. [...] é uma situação em que a pessoa a

quem se dirige, está ausente ou não está em contato com quem escreve”. (VIGOTSKI, 1934/1997, p. 229-230).

Para reforçar essa ideia, a professora-pesquisadora solicitou aos alunos que produzissem um texto, em folha própria, usando o mesmo recurso que o autor Ricardo Ramos utilizou, ou seja, apenas com substantivos, atribuindo-lhes sentido a partir de uma situação cotidiana.

Após a sequência das aulas, observamos que muitos alunos compreenderem que texto deve ser entendido a partir de um enfoque dialógico e interfuncional. Esse fato reafirma, para nós, professores, que o texto deve constituir a base para o ensino da Língua Portuguesa nas salas de aula, uma vez que ensinar a língua é desenvolver a competência comunicativa, considerando o texto como uma unidade de inter-relação entre os falantes.

Em uma outra aula experimental a professora-pesquisadora iniciou primeiramente o estudo dos tipos textuais evidenciando aos alunos que para cada situação discursiva o interlocutor utiliza-se de diferentes recursos para interagir, logo optamos por um tipo textual determinado para cada situação. Sendo assim, ela nesta aula retoma os conceitos apresentados por Travaglia, afirmando que geralmente, as pessoas, confundem o tipo textual com o gênero e pediu para que os alunos verbalizassem novamente quais são os quatro tipos de textos que estavam estudando.

Nesse momento, a professora-pesquisadora exemplificou que a carta pessoal, por exemplo, é gênero textual, que possui características próprias que a definem como um gênero de texto que se insere no tipo narrativo. Nesse momento, a aluna Serena completou dizendo que ela poderá enviar uma carta (gênero) para uma amiga, e no decorrer do texto, pode copiar uma receita de um bolo de chocolate (gênero), assim, o tipo de texto predominante será a narração, porém com trechos que se inserem na injunção.

Por conseguinte, a aluna Cristina, desencadeou uma discussão perguntando se os contos que eles estavam produzindo nas aulas de produção de texto são puramente narrativos. A professora-pesquisadora, atenta ao questionamento da aluna, afirmou que, há em determinados textos uma mescla, ou seja, uma hibridização entre os tipos narrativo e descritivo. Nesse momento, conduziu a turma a imaginar a introdução de um texto narrativo: “*Certa vez, em um dia ensolarado, Maria, olha pela janela e avista o céu encoberto por nuvens acinzentadas e um ar úmido e frio penetra em seu rosto pálido...[...]*”. A discussão foi conduzida fazendo-os perceber que ela estava, ao mesmo tempo, narrando e descrevendo, por isso não dizemos que um texto pertence a um único tipo. Os tipos, nós podemos contá-los; já os gêneros, não. Dificilmente teremos um tipo de texto puro.

Na sequência da aula, a professora-pesquisadora apresentou vários gêneros de texto aos alunos para análise e classificação dos tipos. Inicialmente ela apresentou um texto que ensina preparar um bolo e perguntou aos alunos:

*De acordo com os conceitos e com a divisão apresentada por Travaglia, em que tipo textual se insere? O texto ora apresentado narra um fato? Descreve e caracteriza pessoas, objetos, lugares? Ela reflete, avalia, conceitua algo? Ou ensina como fazer, ou realizar algo?*

Após os questionamentos, os alunos foram compreendendo as diferenças que caracterizam cada tipo textual. Os alunos responderam que o texto apresenta os ingredientes e o modo de preparar um bolo. A professora-pesquisadora completa: Nesse caso, o texto apresentado insere-se no tipo textual injuntivo. E quem sabe me dizer qual é o gênero desse texto? Os alunos concluem que o gênero é a receita e o tipo é o injuntivo.

Por conseguinte, a professora-pesquisadora analisa outro gênero textual conduzindo a turma para classificar a que tipo ele pertence. O texto apresentado foi uma bula de remédio. Ela explica que o texto apresentado possui uma intenção comunicativa, interage com o paciente e apresenta, no interior do texto, o modo de usar, a indicação, a contraindicação, as precauções, a posologia, dentre outros, explicando cada um dos termos desconhecidos pela turma. Os alunos, rapidamente concluem que se trata do gênero “bula”. Sabrina, curiosamente, pergunta em que tipo de texto a bula está inserida. Nesse momento, a aluna Fabíola realiza uma inferência, afirmando que o gênero bula é uma mistura de tudo. Em seguida, Sandra diz que a bula também pode ser inserida na descrição uma vez que caracteriza a composição do medicamento e na dissertação por explicar para que o remédio serve e também na injunção ao indicar como se usa.

A professora-pesquisadora explica que os textos são usados com funções diferentes e que possuem uma funcionalidade para cada situação desejada. Se você deseja preparar um prato, você opta pelo gênero receita, mas se a sua intenção é se informar, refletir, explicar, avaliar, conceituar, expor ideias para conhecer algo, você certamente fará uso de um artigo de opinião. Por isso, é importante reconhecer a função de cada tipo de texto.

## **5. Considerações Finais**

Em suma, o presente estudo acerca da conceitualização dos gêneros discursivos considera que a interação dialógica, preconizada por Bakhtin, parte do princípio do dialogismo e é estabelecido entre os enunciados na comunicação verbal, causando a reestruturação e a



renovação constante dos gêneros do discurso. Por outro lado considera o estudo das funções psíquicas superiores de Vigotski fundantes para a formação dos conceitos científicos nos escolares, pois é na fase da adolescência que estas funções se concretizam e contribuem para a formação da personalidade nas relações com o outro.

À guisa de conclusão, esse estudo buscou reunir diferentes teóricos num amplo diálogo com especial ênfase no texto, discutindo os conceitos de gêneros textuais em diferentes perspectivas. Os interlocutores Bakhtin (1997); Marcuschi (2007); Koch (2000; 2002) e Travaglia (1991; 2007), de maneira geral, contribuíram para um melhor entendimento acerca das concepções de língua, texto e contexto. Esperamos que esse estudo possa colaborar para as reflexões acerca da transposição didática de estudos dos gêneros textuais para seu uso em sala de aula. Tais discussões reforçam a hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, quando organizado e gerido de forma interativa, dialógica e científica, permite contribuir para o aprimoramento da leitura e da produção de textos, incidindo também no desenvolvimento intelectual e afetivo dos educandos.

Para nosso estudo, o foco de interesse é a concepção de ensino e aprendizagem pelo viés dos gêneros textuais, pressupondo que o trabalho desenvolvido contribua para o sucesso dos educandos nas várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização. A quem conduz os processos pedagógicos cabe reconhecer esses pressupostos e investir em atividades de estudo que conduzam o aluno a correlacionar os elementos textuais e, assim, gerar sentido para o que lê.

Dessa forma, os gêneros devem ser entendidos, como ferramentas que possibilitam não somente a comunicação social, mas também como objeto de ensino versátil e fundamental para a aprendizagem de Língua Portuguesa. Essas premissas devem ser amplamente repensadas e discutidas pelos professores que atuam diretamente com o ensino da língua, a fim de que possam se aperfeiçoar e articular as diversas práticas de ensino.

## Referências

AQUINO, O. F.; MATTOSINHO, M. E; SFORNI, M. Metodologia de pesquisa na psicologia histórico-cultural e na didática desenvolvimental: resultados e caminhos. **XVII Endipe. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. UECE. 11 a 14 de novembro de 2014.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. *In: Os gêneros do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 262-305.

FREITAS, Irene de Lima. **A construção discursiva do sistema de cotas na revista “Caros Amigos”**. Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC-SP. São Paulo, 2011.

GALPERIN, P. YA. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. *In: QUINTANAR, R. L & SOLOVIEVA, Y. La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2001, p. 27-64.

KOCH, Ingerode Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.  
\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L.A. DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: Gêneros Textuais e Ensino*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

MARISTA. **Portal Colégio Marista Diocesano**. Disponível em: <<http://marista.edu.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

RAMOS. R. **Circuito Fechado**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécie. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v. 51, p.39-79, [2003]/2007.

\_\_\_\_\_. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. *In: \_\_\_\_\_*. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português**. 1991. 330 p. + 124 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Campinas, SP: IEL / UNICAMP, 1991.

\_\_\_\_\_. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino da língua materna. *In: Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002, p. 201-214.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. *In: Obras Escogidas*. Tomo II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 181-285.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In: Obras Escogidas*. Tomo IV. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 251-273.

## HIPERTEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA NO PORTAL DO PROFESSOR (MEC)

RIBEIRO, Andréa Lourdes<sup>1\*</sup>

BOVO, Ana Paula Corrêa<sup>\*\*</sup>

FONSECA, Eliane Geralda Silva<sup>\*\*\*</sup>

JUNQUEIRA, Carmem Miriam<sup>\*\*\*\*</sup>

**Resumo:** Na área da educação, a inovação dos materiais didáticos e a demanda da sociedade exigem do professor de Língua Portuguesa a inclusão do hipertexto em sua prática pedagógica. A fim de colaborar com essa necessidade, esta pesquisa tem como objetivo compreender como as propostas de aulas disponíveis no Portal do Professor contemplam o hipertexto – texto virtual – como objeto de ensino. O estudo baseia-se nas considerações sobre o hipertexto e o novo espaço de escrita digital (COSCARRELLI, 2012; MARCUSCHI, 2005; 2005), as novas formas de ler o hipertexto (XAVIER, 2005; RIBEIRO, 2012), o mapeamento e a produção de sentidos gerada pelos links e pela multimodalidade (GOMES, 2011). A pesquisa de cunho exploratório tomou como procedimento metodológico a análise de atividades de ensino com o hipertexto apresentadas em Planos de Aula do Portal do Professor (MEC) para o Ensino Fundamental e Médio. Partimos do pressuposto que tais planos consideram características hipertextuais como a linguagem multimodal, o manuseio de links e janelas, a recategorização da autoria, a leitura não-linear, a construção da coerência e coesão; bem como a implicação desses fatores nos modos de ler e de produzir no ambiente virtual. Os resultados demonstraram que os Planos de Aula, apesar de incorporarem sites educativos, vídeos do YouTube, verbetes do Wikipédia, revistas on-line, etc, ainda se configuram sob a lógica de ensino do texto e da cultura impressa, uma vez maior parte das atividades não refletem sobre a linguagem multimodal e o uso dos links na construção de sentido e não são dedicadas à construção da coerência e da coesão hipertextual. Além disso, percebemos que os professores trabalham com conceitos diferentes de hipertexto, o que gera equívocos no ensino dessa modalidade textual. A análise aponta, assim, para a necessidade de repensar o planejamento e direcionamento pedagógico de modo que o ensino do hipertexto contribua significativamente para a competência linguística do sujeito nas situações comunicativas presentes na Web 2.0.

**Palavras-chave:** Hipertexto, Linguística Aplicada, ensino de Língua Portuguesa

**Abstract:** In education area, educational materials innovation and society's call for require from Portuguese language teacher the inclusion of hypertext in his/hers pedagogic practice. In order to collaborate with this necessity, this research aims to understand how proposals of classes available on Teacher's Gateway (Portal do Professor) presents hypertext – (electronic) virtual text – as teaching object. This study bases on considerations about hypertext and the new space of digital writing, (COSCARRELLI, 2012; MARCUSCHI, 2005), the new ways of

---

1\* Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG), docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), [andrea.ribeiro@uemg.br](mailto:andrea.ribeiro@uemg.br)

\*\* Mestre em Teoria e História Literária (UNICAMP), docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), [ana.bovo@uemg.br](mailto:ana.bovo@uemg.br)

\*\*\* Mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG), docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), [elianesilvafonseca@yahoo.com.br](mailto:elianesilvafonseca@yahoo.com.br)

\*\*\*\* Mestre em Letras (PUC/MG), docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), [junqueiraca@yahoo.com.br](mailto:junqueiraca@yahoo.com.br)

Reading hypertext (XAVIER, 2005; RIBEIRO, 2012), mapping and output of meanings and by multigenre (GOMES, 2011). This study has an investigative character and it applied to procedure teaching activities analysis with hypertext introduced on class plans from Teacher's Gateway (MEC) for elementary and high school teaching. We assume that such plans have hyper textual Multilanguage characteristics as multimodal language, handling of links and Windows, an author's recategorisation, a nonlinear reading, a construction of coherence and cohesion; as well as implications of these aspects in the way of Reading and of producing a virtual ambient. Results revealed that class plans still bring up a teaching text logic and culture printed material, in spite of embodying educational websites, YouTube videos, Wikipedia entries, online magazines, etc. This can be once most of activities do not think about multimodal language and links' use in building meanings rather than building of hypertext coherence and cohesion. Besides that, we realize that teachers work with misguided concepts unlike hypertext, which generates misunderstanding in the teaching of this textual gender. The analysis points to necessity of planning rethinking and pedagogic direction, in the way in which hypertext teaching contributes significantly to individual's linguistic competency in real communicative situations found on Web 2.0.

**Keywords:** Hypertext, Linguistic Applied, Portuguese language teaching

## 1. Introdução

Na sociedade atual, vivenciamos o desenvolvimento e o uso constante de tecnologia digital para a informação, comunicação e entretenimento. A tecnologia digital tem participado cada vez mais de diferentes esferas sociais, desencadeando inúmeras práticas interacionais para atender a diversas necessidades discursivas do mundo contemporâneo. Esses avanços tecnológicos influenciam diretamente a sociedade de forma acelerada e irreversível e exigem também que a escola também se modifique e incorpore as mudanças técnicas, científicas e informacionais para a integração didático-pedagógica da tecnologia digital. A incorporação da tecnologia digital no âmbito escolar, de acordo com Ramal (2002), torna-se imediata, uma vez que “os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”. (op. cit, p.14)

Nessa perspectiva, a inclusão de dispositivos digitais (computador, tablet, celular, etc; conectados ou não a internet) em sala de aula requer considerar o trabalho do professor de português com o texto digital, o hipertexto, elegendo-o como um objeto educacional valioso para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos aprendizes no ambiente virtual. Os professores de Língua Portuguesa, portanto, devem se abrir ao ensino do hipertexto, sua composição e funcionamento, bem inserir práticas pedagógicas que favoreçam a experiência do uso social da linguagem no meio virtual, favorecendo, assim, a ampliação das habilidades interacionais que envolvem a leitura do hipertexto e/ou produção hipertextual.

A fim de colaborar com as reflexões sobre as mudanças exigidas para a integração completa e efetiva das tecnologias digitais no espaço escolar, esse artigo tem como objetivo avaliar como o hipertexto tem sido introduzido no ensino de Língua Portuguesa. Para realizar esse objetivo, a pesquisa delimitou como *corpus* sugestões de Planos de Aula destinados ao ensino dos componentes curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio disponíveis no Portal do Professor (MEC). A metodologia de cunho exploratório levantou dados para a análise qualitativa dos Planos de Aula nos quais buscamos compreender o conceito que o professor possui de hipertexto; que tema e objetivos de ensino

traça para a aula com o hipertexto e finalmente como trata o ensino do hipertexto a partir de seus aspectos (estruturais, discursivos, técnicos, etc.).

## 2. O ensino de Língua Portuguesa ciber cultura

O ensino de Língua Portuguesa vivencia hoje a chegada à escola de diferentes materiais didáticos em versão digital tais como software, livro didático, e-book, CD-ROM, jogo eletrônico, aplicativo, etc. Presumimos que o uso desses materiais digitais impõe ao professor a prática pedagógica com o hipertexto e por isso não cabe mais ao professor apenas o ensino do texto em circulação na cultura impressa. É preciso que o professor de Língua Portuguesa traga também o hipertexto para sala de aula, buscando compreender como o hipertexto se constitui, quais meios ele circula e para atender a quais demandas da ciber cultura<sup>2</sup>, como o hipertexto funciona, quais as suas particularidades no que tange à leitura e à produção, etc.

A prática pedagógica com o hipertexto requer que o professor reflita que a ciber cultura conduz a um estado ou condição diferente daquele gerado pelas práticas de leitura e de escrita na cultura impressa. Pensando nas possibilidades de inclusão e de exclusão das pessoas no universo digital, Soares (2002) defende:

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] A hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (p. 146)

Entendemos assim que a participação na cultura digital exigido sujeito o conhecimento de novos aspectos da textualização que o habilitam à leitura e à produção hipertextual. Essa condição ou estado do sujeito, de acordo com Soares (2002), caracteriza o Letramento Digital, ou seja, a habilidade do sujeito para exercer práticas de leitura e de produção no ambiente virtual.

A conquista do Letramento Digital passa por uma prática de ensino que considere a natureza e as propriedades do hipertexto no que tange a linearidade, a autoria, a textualização, multimodalidade, descritas a seguir.

### 2.1 O hipertexto

A definição com a qual iremos operar considera o hipertexto como um processo e não apenas como um produto. Sob esse olhar, Marcuschi (2005) conceitua o hipertexto como um modo de produção textual que confere ao esse texto digital propriedades formais e funcionais específicas. Nas palavras do autor:

(...) o termo *hipertexto* foi cunhado por Theodor Holm Nelson em 1964, para referir uma *escritura eletrônica não-sequencial e não-linear*, que se bifurca

---

<sup>2</sup>Lévy (1999) cunhou o termo ciber cultura para se referir ao espaço de interação virtual criado a partir de uma cultura digital que permite às pessoas experienciar novas relações de espaço-tempo.

e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real. (...) O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multissequencial e indeterminado, realizado em um novo *espaço de escrita*. (MARCUSCHI, 2005, p. 90-91, grifos do autor)

Considerar o hipertexto como processo nos permite observar a estruturação textual flexível e multissequencial capaz de possibilitar ao leitor romper com a noção de linearidade convencional do texto impresso. Embora a não-linearidade não possa ser considerada como uma inovação do hipertexto<sup>3</sup>, ela ganha nessa modalidade textual instantaneidade e liberdade subjetiva a partir do momento em que o leitor é quem define o percurso de leitura do hipertexto pelo acesso ou não aos links nele disponíveis. Essa navegação particular pelos links no hipertexto é responsável por alterar significativamente os papéis entre a leitura e a escrita no momento em que:

Aquele que participa da estruturação de um hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras de sentido, já é um leitor. Simetricamente, aquele que atualiza um percurso, ou manifesta determinado aspecto da reserva documental, contribui para a redação, finaliza temporariamente uma escrita interminável. (...) Com o hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial. (LÉVY, 1999, p.61)

A liberdade de mover-se de forma particular pelo hipertexto apontada por Lévy, escolhendo os conteúdos e os caminhos do que será lido, proporciona ao leitor a possibilidade de exercer um papel muito mais ativo. A escolha de rotas de leitura diferentes da organizada pelo autor confere ao leitor o papel de co-autor que (re)cria o texto ao optar por entradas e formas de prosseguir nele.

As questões referentes à redefinição dos papéis de autor e de leitor, bem como a não-linearidade, dentre outras particularidades do hipertexto nos fazem pensar na prática pedagógica. Tal como o ensino do texto, o hipertexto precisa ser considerado como objeto de ensino de Língua Portuguesa que se proponha a desvendar desde a composição do hipertexto caracterizada pela presença de links e da multimodalidade até sua circulação nas mais diferentes situações comunicativa no ambiente digital.

Pensando em propostas para a inserção do hipertexto no cotidiano escolar, Gomes (2011) tece um estudo acurado para definir um dos aspectos estruturais mais importantes do hipertexto, o hiperlink ou simplesmente link. De acordo com Gomes (2011, p. 26), “o link pode ser entendido como uma área dentro de um texto que é a fonte ou o destino da ação de clicar”. Os links para Gomes (2011) são os elementos centrais do hipertexto e podem se apresentar por meio de diferentes formas, modos de ação e função no hipertexto. Para o autor, há links que são locais, ou seja, levam o leitor a partes diferentes do mesmo texto e outros que levam o leitor para textos fora do texto; os links podem aparecer sob a forma de ícones, balões, botões, imagens, palavras em diferentes cores ou sublinhadas, etc.; os links podem ainda levar a substituição da página ou simplesmente abrir outra janela no mesmo documento.

Para além da forma, do modo e função no hipertexto, Gomes (2011) ressalta que a ação de clicar é responsável por promover ligações que podem modificar, ampliar, induzir ou restringir os sentidos do texto. Os links seriam, por isso, elementos estruturantes do hipertexto, uma vez que funcionam como conectivos que auxiliam na construção dos sentidos. Questões relativas à quantidade, à localização, ao aspecto gráfico, à saliência dos links, à função

---

<sup>3</sup> A hipertextualidade não é exclusividade do meio virtual, ela pode ser encontrada também no meio impresso a partir do momento em que um texto remete a outro ao usar a citação direta, a nota de rodapé, etc. A novidade é que o suporte digital é responsável por potencializar e ressignificar a hipertextualidade.

comunicativa dos links em cada hipertexto devem ser compreendidas como necessárias para a navegação, a construção de sentidos e a produção hipertextual.

Também como aspecto estruturante do hipertexto, encontramos a multimodalidade compreendida por Lévy (1999, p. 56) como “a associação na mesma mídia e a mixagem precisa de sons, imagens e textos” que fazem do hipertexto um conjunto de informação multimodal disposta em rede. A multimodalidade permite ao hipertexto ser construído a partir do uso de diferentes linguagens como escrita, imagem, som, movimento, cor, ícone, símbolo, dentre outras que se combinam para constituir um texto multimodal permitida por uma nova materialidade textual na qual o leitor precisa co-relacionar de forma significativa a linguagem verbal a não-verbal para orientar suas atividades de leitura e de produção hipertextual.

Na medida em que a natureza e as propriedades do hipertexto no que tange a não-linearidade, a autoria, a textualização, multimodalidade, a interação, dentre outras, diferem do texto da cultura impressa, surge-nos a seguinte questão: como o hipertexto tem sido abordado no ensino de Língua Portuguesa?

## 2.2 O hipertexto no ensino de Língua Portuguesa

Pautados pelas noções tanto do Letramento quanto do Letramento Digital, constatamos a necessidade da escola repensar sua postura pedagógica diante da dinâmica híbrida dos materiais didáticos. No ensino de Língua Portuguesa, temos que nos preocupar com as mudanças nos formatos dos textos e suporte da leitura, bem como as implicações para a prática pedagógica elas que carregam. Pensando na transposição do livro didático impresso para o digital, Chartier (2003, p. 38) é categórico ao afirmar que:

A representação eletrônica dos textos modifica totalmente sua condição: a materialidade do livro é substituída pela imaterialidade dos textos em lugar próprio; a contiguidade imposta pelo objeto opõe-se à livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à percepção imediata da totalidade da obra que se torna possível pelo objeto que contém, sucede uma navegação de longa duração nos arquipélagos textuais com margens movediças. Essas mudanças comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais.

Dessa forma, a mudança tecnológica dos materiais didáticos requer, dentre outras, a inclusão do hipertexto como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, a prática pedagógica deve contemplar não só o conhecimento da escrita alfabética, das regras e normas da Língua Portuguesa, mas também o saber relativo ao uso do hipertexto, ou seja, a linguagem multimodal; o manuseio de links e janelas hipertextuais; a questão da autoria; a não-linearidade textual; a construção da textualidade e as implicações desses fatores nos modos de ler e de produzir um hipertexto.

Snyder (1998) reconhece que a inclusão do hipertexto desafia nossos conceitos sobre ensino na sala de aula e exige mudanças quanto ao modo de ensinar e quanto à organização curricular. Dessa forma, para alcançar uma aprendizagem mais ativa e independente, os envolvidos no contexto escolar têm que estar preparados para lidar com a autonomia diante do saber que o hipertexto suscita.

Nesse sentido, Araújo (2007) chama a atenção para o fato de que o surgimento de novos gêneros e a renovação de outros para se adaptarem ao meio eletrônico necessitam de uma atenção redobrada das abordagens teórico-metodológicas voltadas para o ensino dos recursos digitais. Precisamos, por isso, perceber como os materiais didáticos digitais estão

introduzindo o hipertexto como objeto de ensino avaliando se há experiências autênticas de uso da linguagem na Internet que oportunizam exercícios frequentes de reconhecimento e de análise dos gêneros digitais que circulam socialmente no meio virtual.

Apesar dos vastos estudos sobre hipertexto, gêneros digitais e Letramento Digital, consideramos que ainda há muito espaço para a produção de pesquisas que se dediquem a compreender o hipertexto como objeto de aprendizagem no domínio das atividades escolares. A inserção do hipertexto nas aulas de Língua Portuguesa, concretizado por um gênero digital, torna-se fundamental para o aprimoramento linguístico e o desenvolvimento sociocultural dos sujeitos também no meio virtual. Sob essa premissa, a entrada do hipertexto na Educação Básica como objeto de ensino de Língua Portuguesa suscita-nos as seguintes perguntas: Como o ensino vem incorporando o hipertexto em seu fazer pedagógico? Qual o conceito de hipertexto sustenta as práticas pedagógicas? O tratamento didático considera que aspectos do hipertexto (multimodalidade, links, não-linearidade, textualidade, etc.)? O trabalho pedagógico acontece por meio de experiências autênticas com o hipertexto ou está condicionado aos limites do material impresso? Como os materiais didáticos lidam com os novos modos de ler e de produzir no ambiente digital?

Esses questionamentos deixam claro que a inserção do hipertexto na sala de aula ainda é passível de muitas dúvidas, por isso oferece muitos desafios e exige um preparo diferenciado do professor para o que é feito em relação às práticas textuais tradicionais. No intuito de tentar esclarecer algumas dessas questões, acreditamos que seja possível fomentar discussões no campo de estudos da Linguística Aplicada no que tange às especificidades de ensino a partir do hipertexto, principalmente no que se refere às novas práticas de ensino de leitura e de produção no meio virtual. Esperamos com esse artigo contribuir para repensar a formação de professores, inicial e continuada, no que diz respeito à entrada do hipertexto. Acreditamos que a discussão aqui empreendida pode colaborar para reflexões em torno de metodologias de ensino de Língua Portuguesa mais interativas, dinâmicas e significativas e que explorem devidamente as particularidades do hipertexto e os novos modos de ler e de produzir na tela.

### **3. O hipertexto como objeto de ensino**

As premissas teóricas esboçadas têm como meta avaliar como materiais didáticos digitais têm utilizado o hipertexto como objeto de ensino para o aprimoramento do Letramento Digital na Educação Básica. Buscaremos verificar quais e como as práticas pedagógicas sugeridas nos Planos de Aula concebem o hipertexto como objeto de ensino e como consideram seus aspectos estruturais e seu funcionamento discursivo. Para avaliar como o hipertexto tem sido introduzido no ensino de Língua Portuguesa, essa pesquisa selecionou como objeto de estudo Planos de Aula destinados ao Ensino Fundamental e Médio disponíveis no Portal do Professor.

O Portal do Professor é um ambiente virtual criado pelo Ministério da Educação (MEC) para oferecer ao professor recursos educacionais abertos para apoio à prática docente e para a formação continuada. Ao navegar no Portal, o professor tem acesso a criar e compartilhar sugestões de aula (Espaço da Aula); informar-se sobre assuntos referentes à dinâmica escolar (Jornal); baixar materiais multimídia de apoio (Multimídia); informar-se sobre cursos, parâmetros e políticas educacionais (Cursos e Materiais); interagir com outros professores (Colaboração); acessar indicação de sites e portais interessantes para pesquisa e formação (Links e Visite Também).



Na aba “Espaço da Aula”, há o espaço “Sugestões de Aula” constituído por base de dados bastante ampla<sup>4</sup>, alimentada pela participação de professores de todo o país que compartilham em Planos de Aulaseu conhecimento docente. Ainda em “Espaço de aula”, o professor que se inscreve no Portal tem a possibilidade de criar um Plano de Aula, disponibilizado pela ferramenta “Criar Aula” que oferece um modelo de Plano de Aula dividido em três blocos: (i) Autor e Coautor, (ii) Estrutura Curricular e (iii) Dados da Aula. No primeiro, a autoria e a localização são definidas; no segundo há a delimitação do nível de ensino, componente curricular e tema da aula; e no terceiro bloco há são determinados objetivo da aula, duração da atividade, conhecimentos prévios trabalhados, estratégias e recursos das aulas, recursos complementares e avaliação. Cada um desses blocos possui os seguintes itens para preenchimento do Plano de Aula: (i) o registro da autoria da proposta pedagógica; (ii) a definição do nível de ensino, do componente curricular e do tema; (iii) a previsão do objetivo de ensino, conhecimentos prévios, estratégias e recursos da aula, recursos complementares e avaliação.

Tendo em vista a vastidão desse banco de dados e o saber teórico-didático que ele incorpora e disponibiliza, acreditamos ser pertinente esse estudo para conhecer como os professores de Língua Portuguesa têm concebido o hipertexto e o incorporando em seu fazer pedagógico. Esperamos que o estudo desses Planos de Aula possa gerar reflexões para traçar um panorama de como o professor está compreendendo e ensinando o hipertexto nas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio.

### 3.1 Metodologia de investigação

Para o estudo proposto nesse artigo, selecionamos no Portal do Professor (MEC) Planos de Aula para o ensino de Língua Portuguesa, para os níveis Fundamental e Médio e que continham em seu título a palavra hipertexto. A aplicação desses 3 (três) filtros resultou na seleção de 6 (seis) Planos de Aula<sup>5</sup> que compõem o *corpus* dessa pesquisa e sobre os quais nossa análise incidu quantitativa e qualitativamente.

A exploração do *corpus* resultou na seleção dos seguintes itens do Plano de Aula para a pesquisa: tema, objetivo, estratégias e recursos da aula, recursos complementares e avaliação. A observação desses itens no *corpus* gerou as seguintes categorias de análise:

- a) Conceito de Hipertexto;
- b) Tema e objetivo de ensino;
- c) Descrição da aula;
- d) Recurso midiático.

Acreditamos que a categoria “Conceito de Hipertexto” nos permita identificar os saberes que o professor possui acerca do hipertexto; o exame do “Tema e objetivo de ensino” para a aula pode nos ajudar a compreender o que ele julga relevante ensinar sobre o hipertexto; a categoria “Descrição da aula” nos possibilita conhecer como o hipertexto vem sendo transposto como objeto de ensino e finalmente a listagem do “Recurso midiático” necessário para a execução da aula nos auxilia a visualizar que dispositivos digitais o professor emprega em sala de aula.

Esperamos que os resultados da análise empreendida a partir dessas categorias possam colaborar com a compreensão do fazer pedagógico no que tange a presença do hipertexto na aula de Língua Portuguesa. Acreditamos que conhecer um pouco melhor o que os professores

---

<sup>4</sup>Em pesquisa recente, no espaço “Sugestões de Aula” havia 15171 Planos de Aula e 840 Coleções disponíveis. <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/buscarAulas.html>> Acesso em 10/10/2016

<sup>5</sup> A relação completa dos Planos de Aula que compõem o *corpus* com sua fonte eletrônica pode ser encontrada no Anexo A.

sabem e o que precisam saber sobre o hipertexto pode também contribuir para (re)construção contínua do currículo dos cursos de formação de professores de modo que a estrutura curricular deles fomente também o Letramento digital.

#### 4. O que nos dizem os Planos de Aula sobre o ensino do hipertexto

A primeira percepção dessa pesquisa no momento da seleção do *corpus* é que o número de Planos de Aula disponíveis no Portal que se propõem a trabalhar especificamente com o hipertexto<sup>6</sup> é ainda baixo: apenas 14(quatorze) Planos, sendo que somente 6(seis) deles eram destinados à Língua Portuguesa. Embora a quantidade de Planos que compõe o *corpus* possa ser considerada pouco significativa, há nesse conjunto iniciativas pedagógicas interessantes e que devem ser valorizadas.

A análise atenta e cuidadosa do *corpus* da categoria “Conceito de hipertexto” indicou que os professores possuem conceitos diferentes de hipertexto: há professores que consideram o hipertexto como uma coletânea de textos, no caso específico desses planos, pertencentes à cultura impressa; encontramos ainda outros que concebem o hipertexto como uma reunião de textos pertencentes a vários autores que se juntam para construir colaborativamente o hipertexto; e finalmente há professores que entendem o hipertexto como uma produção digital com particularidades e características ligadas ao suporte que o diferenciam do texto escrito. Consideramos que a pluralidade de conceitos de hipertexto apresentada pelo *corpus* sinaliza a necessidade de investimento na formação do professor, quer inicial quer continuada, para a compreensão do hipertexto.

A análise dos objetivos de aula demonstrou que 4(quatro) Planos de Aula que se propõem em seus títulos a trabalhar com o hipertexto confirmam sua intenção ao delimitar para a atividade proposta “Objetivo de ensino” como: compreender o hipertexto, ter noção sobre hipertexto e hiperlink, criar/produzir hipertexto, transformar texto em hipertexto, diferenciar texto de hipertexto, entender como se realiza a construção de sentido no hipertexto. É importante ressaltar que praticamente todas as atividades apresentadas por esses Planos são coerentes com os objetivos e capazes de contribuir para sua realização. A ressalva fica por conta de um único Plano que apesar de propor a produção de um hipertexto limita-se à criação coletiva e colaborativa de um roteiro escrito para um jogo de RPG. Associamos a falta de cumprimento desse objetivo ao conceito de hipertexto que para o professor que elaborou esse Plano de Aula toma-o somente como um conjunto de texto de vários autores sem, contudo, relacioná-lo ao meio digital. É interessante registrar que o *corpus* apresentou 2(dois) Planos de Aula que sequer estabeleceram objetivos para o trabalho específico com hipertexto.

O exame do “Tema” selecionado demonstrou que a prática de produção de textos foi escolhida por 5(cinco) Planos de Aula e em apenas 1(um) deles o tema delimitado circunscreveu-se ao impacto, função social e reflexão sobre os gêneros digitais. É interessante observar que dentre esses 5(cinco) Planos em apenas 2(dois) Planos a produção solicitada é de fato de um hipertexto que necessita do computador para ser criado; já nos 3(três) restantes, apesar de incluírem a navegação pelo hipertexto, a produção solicitada é de um texto escrito e não digital. Concluimos, assim, que somente nesses 2(dois) Planos há de fato um trabalho consistente com a produção de hipertexto e que os demais trazem contribuições para a compreensão desse objeto que precisam ser completadas e/ou revistas.

Ao relacionar o tema com as “Estratégias e Recursos da Aula”, buscamos verificar como o hipertexto foi contemplado pelo *corpus*. Ao observarmos os gêneros delimitados para

---

<sup>6</sup> É importante lembrar que não foram considerados nesse estudo inicial os Planos de Aula destinados ao trabalho com os gêneros digitais, mas apenas os que propunham a tratar explicitamente do hipertexto.

o trabalho pedagógico, identificamos 2(dois) Planos que restringiram o trabalho de produção a gêneros textuais pertencentes à cultura escrita; os 4(quatro) outros Planos mesclaram o uso dos gêneros do impresso com os do digital. Não foi encontrado no *corpus* nenhum plano que se ateuve ao trabalho exclusivo com o hipertexto e os gêneros digitais. Embora esses últimos Planos apresentem propostas de aula que propiciam experiências reais de navegação, leitura, produção e reflexão sobre os aspectos que diferenciam o texto do hipertexto; percebemos por eles que embora o professor ainda esteja preso ao ensino do texto, já encontramos um movimento para inserir o hipertexto como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Finalmente, a observação do uso de “Recurso Midiático” nos Planos de Aula apontou que o professor selecionou para suas aulas (i) recursos impressos como livro e dicionário, produções escritas como o caderno de anotação,quadro negro, painel; (ii) recursos audiovisuais como aparelho de som, TV, máquina fotográfica; (iii) recursos digitais como o computador. A análise constatou que embora a mistura de recurso midiático contemple habilidades e competências necessárias à formação dos letramentos; esperávamos que, dada a natureza do hipertexto, o recurso digital fosse o único a ser utilizado.

A análise dos dados agrupados nessas categorias nos permite entrever alguns aspectos interessantes para pensar como está acontecendo o ensino do hipertexto. Ela demonstra os Planos de Aula incorporaram hipertexto a partir de pressupostos teóricos frágeis para embasar o ensino que se pretende realizar.Em um cômputo geral,os Planos de Aula trabalham a hipertextualidade de modo genérico, sem se atentar aos aspectos estruturais, técnicos e discursivos do hipertexto, tratando-o muitas vezes como remediação do texto impresso, ou seja, leva-se para o digital o que poderia ser feito no papel. A análise deixa aparente a precariedade do ensino do hipertexto, evidenciando a lógica do “papel” predominante na escola que pouco considera a intensa mescla de lógicas de produção, circulação e recepção do hipertexto na cibercultura.

Não se trata da substituição de uma lógica por outra, pois sabemos que as dinâmicas do oral, do escrito e do digital estão presentes na sociedade e têm sua importância social. A questão é que o fazer pedagógico participe dessa realidade dinâmica e trabalhe produtivamente com todas essas lógicas que estão se construindo e constituindo as trocas sociais.

## **5. Considerações finais**

A ideia de que a escola tem dificuldade para acompanhar as mudanças sociais e culturais fica pujante quando analisamos os dados. Os Planos de Aula disponibilizados pelo Portal do Professor ensaiam o surgimento de propostas didáticas que inserem o hipertexto como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Embora ainda em pequena quantidade, esboçando conceitos que nem sempre correspondem ao que a linguística define como hipertexto, com objetivos de ensino nem sempre cumpridos e com atividades que ainda representam o trabalho pedagógico com o texto em circulação na cultura impressa;o *corpus* revela que o ensino do hipertexto ainda está em fase embrionária.

Acreditamos que o caminho para a conquista do Letramento Digital na Educação Básica seja a criação e o compartilhamento de propostas de ensino que partam do hipertexto e considerem como objeto de ensino os gêneros digitais e as práticas discursivas da cultura digital, operando em uma perspectiva de ensino que atenda as exigências de ensino do mundo contemporâneo.

Consideramos pelos resultados dessa análise que é preciso investir mais na formação do professor, seja na inicial ou na continuada, para torná-lo apto a ser usuário e a introduzir o hipertexto como objeto de ensino, contemplado em seus aspectos estruturais e discursivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Júlio César. Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios. In: ARAÚJO, Júlio César. (org). *Internet e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 15-18.

COSCARELLI, Carla Viana. *Hipertexto na teoria e na Prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHARTIER. Roger. *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre a distinção e apropriação. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas – SP: Mercado de Letras; Associação de leitura do Brasil (ALB), 2003

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 8 reimpressão. Rio de Janeiro, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, Antônio C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAMAL, Andréa C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. Convergências e divergências em navegação e leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Hipertexto na teoria e na Prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.93-120.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 abr 2016.

SNYDER, I. Beyond the hype: reaccessing hypertext. In: SNYDER, I. (ed.), *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. London and New York, Routledge, 1998.

ZACHARIAS, Valéria R. C. *Os ambientes digitais e as práticas de leitura: uma análise de atividades do Portal do Professor do MEC*. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

## Anexo A

1. Utilizando o hipertexto como ferramenta de produção textual  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27022>

2. Trabalhando com o hipertexto  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=30876>

3. Navegando na diversidade textual com hipertextos inicial

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21910>

4. A narrativa e o hipertexto nos jogos de RPG

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19846>

5. Hipertexto - teia de histórias, criando momentos de prazer e interação

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21064>

6. A produção de sentidos nos hipertextos

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=52330>

## IMPACTOS DA LÓGICA NEOLIBERAL NO ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA

Elizabeth Maria da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, exploro os posicionamentos de professores, dos cursos de Psicologia e Pedagogia, de uma universidade pública brasileira, no tocante à solicitação da escrita de textos acadêmicos, nas disciplinas que ministram nesses cursos. Para tal, desenvolvi um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, que integra uma pesquisa mais ampla, no qual realizei entrevistas semi-estruturadas com esses docentes. Os dados, analisados com base nos princípios teórico-metodológicos que fundamentam os Novos Estudos de Letramento (GEE, 1996 [1990]; STREET, 1984; 1993) e os modelos de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998), sinalizam que a solicitação de textos acadêmicos sofre influência dos efeitos das políticas neoliberais, a exemplo do alargamento das funções docentes (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; OLIVEIRA, 2007) e das exigências da cultura do desempenho (SANTOS, 2004). Esses resultados, ainda que parciais, nos alertam para o fato de que os desafios de lidar com a escrita acadêmica não podem ser polarizados, mas vistos de modo inter-relacionado.

**Palavras-chave:** Letramento acadêmico; Escrita acadêmica; Lógica neoliberal.

**Abstract:** In this paper, I explore the positioning of Psychology and Pedagogy professors, a Brazilian public university, with regard to the written request of academic texts, in the disciplines that teach these courses. To this end, I developed a study of qualitative and interpretative nature, which includes a wider research, in which I realized semi-structured interviews with these professors. The data, analyzed based on the theoretical and methodological principles underlying the New Literacy Studies (GEE, 1996 [1990]; STREET, 1984; 1995) and academic writing teaching models (LEA; STREET, 1998), indicate that the request academic texts is influenced by the effects of neoliberal policies, such as the enlargement of teaching functions (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; OLIVEIRA, 2007) and the requirement of the performance culture (SANTOS, 2004). These results, although partial, alert us to the fact that the challenges of dealing with academic writing can not be polarized, but seen in an interrelated way.

**Keys-word:** Academic literacy; Academic writing; Neoliberal logic.

### 1. Introdução

Desde 2014, venho desenvolvendo uma pesquisa, a nível de doutorado<sup>2</sup>. Trata-se de um estudo de caso (MITCHELL, 1984) sobre os posicionamentos de estudantes e professores, dos cursos de Pedagogia e Psicologia, de uma universidade pública brasileira, a respeito das práticas de leitura e escrita acadêmica com as quais tiveram e/ou têm contato, na instituição da qual participam. Com base nos princípios teórico-metodológicos que fundamentam os estudos vinculados à abordagem dos Novos Estudos de Letramento (GEE, 1990; STREET, 1984; 1995), mais especificamente aos modelos de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998), estou

<sup>1</sup> É professora de Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); integrante do Grupo de Pesquisa *Teorias da Linguagem e Ensino* vinculado a essa mesma instituição; e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Seu email para contato é: professoraelizabethsilva@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientação da professora Maria Lúcia Castanheira (UFMG).

analisando os dados construídos até o momento, os quais foram obtidos a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas com os participantes, bem como do acesso aos textos produzidos pelos estudantes calouros e concluintes, de ambos os cursos. Essa análise, ainda parcial, tem me suscitado produtivas reflexões acerca, dentre outras questões, do ensino de escrita acadêmica. De um lado, tanto os calouros quanto os concluintes apontaram, ao longo das entrevistas, duas práticas recorrentes em suas experiências: ausência de orientações para a produção dos textos solicitados e ausência de feedbacks quanto aos textos produzidos. O reconhecimento dessas duas práticas está em consonância com o resultado de pesquisas já desenvolvidas.

Em relação à primeira prática, para a pesquisadora Thereza Lillis (1999), que observou, em uma universidade do Reino Unido, como estudantes não tradicionais<sup>3</sup> atribuem sentido à escrita do ensaio, existe uma *institucional practice of mystery* (prática institucional do mistério). A partir de entrevistas realizadas com esses estudantes, a autora percebeu que a prática do mistério surge “*their [of students] attempt to make of the conventions surrounding student academic writing (...) [because] the view prevails that such conventions are unproblematic and simply ‘commons sense’*”<sup>4</sup> (LILLIS, 1999, p. 127). A autora problematiza a ideia de que as convenções que orientam a escrita são transparentes para aqueles que participam da comunidade acadêmica ou para aqueles que querem fazer parte dessa comunidade, ao mesmo tempo que defende a necessidade de um diálogo entre professores e alunos, com vistas a melhor lidarem com esse “mistério” em torno da escrita.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o pesquisador Brian Street (2009), ao introduzir a ideia de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), em um curso de verão sobre letramento, oferecido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade da Pensilvânia, elaborou juntamente com os pós-graduandos uma lista flexível contendo dimensões presentes no processo de produção de texto que, em geral, não são explicitadas. Essas dimensões, denominadas por Street (op. cit.) de *hidden features* (dimensões escondidas), dizem respeito ao enquadramento, contribuição, voz, ponto de vista, marcas linguísticas e estrutura. São aspectos da escrita recorrentemente esperados, nos textos acadêmicos, por professores, orientadores de trabalho de pesquisa, editores e pareceristas de revistas acadêmicas, mas que, na maioria das vezes, não são demonstrados por aqueles que escrevem, porque estes não os conhecem ou, em alguns casos, embora os conheçam, não sabem como materializá-los textualmente.

Quanto à segunda prática, ausência de feedbacks, vários pesquisadores, a exemplo de Mutch (2003), Walker (2009), Weaver (2006) e Wingate (2010), têm analisado diferentes aspectos do feedback – natureza, qualidade, propósitos, utilidade e impactos –, ao mesmo tempo defendido a importância de dá-lo aos alunos, a fim de contribuir para a sua aprendizagem (feedbacks formativos).

De outro lado, os professores, de ambos os cursos, ao se posicionarem no tocante à solicitação da escrita de textos acadêmicos, nas disciplinas que ministram, apontaram alguns aspectos ligados às condições de trabalho que vêm interferindo em sua atuação docente, os quais não foram mencionados pelos alunos e, a meu ver, nem sempre têm sido considerados nos estudos sobre escrita acadêmica. Assim, o meu objetivo, neste texto, é o de explorar um pouco esses aspectos, tomando como base alguns trechos de entrevistas realizadas com os

<sup>3</sup> “‘Non-traditional’ is institutional discourse for referring to individuals from social groups previously largely excluded from HE in Britain” (LILLIS, 1999, p. 128). Tradução livre minha: ‘Não-tradicional’ é o discurso institucional para se referir a indivíduos de grupos sociais anteriormente excluídos da educação superior na Grã-Bretanha.

<sup>4</sup> Tradução livre minha: “sua [dos estudantes] tentativa de dar sentido às convenções que subjazem à escrita acadêmica (...), porque a visão que prevalece é a de que as convenções não são problemáticas e simplesmente são do ‘senso comum’”.

professores dos dois cursos em questão. Para tal, na seção que segue (item 2), apresentarei os conceitos que embasam a análise; na outra seção (item 3), analisarei os dados selecionados; e na última seção (item 3), tecerei algumas considerações finais, seguidas das referências.

## **2. Modelos de letramento e de ensino de escrita acadêmica**

Nesta seção, situo, brevemente, o arcabouço teórico no qual a minha pesquisa está situada – abordagem dos Novos Estudos de Letramento (GEE, 1996 [1990]; STREET, 1984;1995) –, destacando os seguintes conceitos: modelos de letramento – autônomo e ideológico (STREET, 1984) – e modelos de ensino de escrita acadêmica – habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998).

Em meados da década de 1980, começaram a ser publicadas algumas pesquisas a exemplo de Scribner and Cole (1981), Heath (1982) e Street (1984), cujo foco geral era observar, no cotidiano de comunidades, sociedades e grupos sociais específicos, que tipo de relação as pessoas estabeleciam com a escrita, como elas usavam-na culturalmente. Esses estudos despertaram o interesse do próprio Street (1993, 2003) quanto de Gee (1996 [1990]), para continuarem investigando a escrita sob a ótica sociocultural, de modo a inaugurarem, no final do século XX e início do século XXI, uma nova corrente epistemológica sobre o estudo do letramento, denominada de Novos Estudos de Letramento (NEL), cujas premissas contestam as da corrente dominante na época, denominada de “Grande Divisão”, por tratar, dicotomicamente, as culturas escrita e oral.

Essa corrente da Grande Divisão integra estudos sobre escrita como os desenvolvidos por Goody (1968), Greenfield (1972) e Hildyard and Olson (1978), por exemplo, nos quais o letramento é concebido como um conjunto de habilidades cognitivas que geram impactos na vida dos sujeitos, conforme referencia Street (1984). Nesses trabalhos, há uma compreensão de que existem diferenças entre a cultura oral e a cultura escrita as quais geram efeitos cognitivos nos sujeitos que nelas estão imersos. Assim, os autores vinculados a essa corrente defendem que indivíduos e sociedades que fazem uso da tecnologia da escrita são intelectualmente superiores em relação àqueles cuja comunicação se dá apenas por meio da oralidade.

Tal arcabouço teórico que fundamenta a corrente epistemológica da “Grande Divisão” é rejeitado pelos pesquisadores vinculados aos NEL, nos quais é proposta uma maneira diferente de considerar a natureza do letramento, centrando-se não apenas na aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sobretudo na compreensão do letramento como uma prática social, entendida como formas de agir em resposta às diversas situações diárias com as quais os indivíduos se deparam (STREET, 1984). Por entenderem que o letramento é uma prática social, portanto, situada em determinado tempo e espaço, os pesquisadores dos NEL estão preocupados em observar o que conta como letramento em tempos e espaços específicos, “questionando ‘de quem’ são os letramento dominantes e ‘de quem’ são os letramentos marginalizados ou que resistem” (STREET, 2013, p. 53). A fim de responderem a esses questionamentos, pesquisadores do tema optaram por desenvolver estudos etnográficos, por meio dos quais poderiam observar, *in lócus*, de que forma o letramento se constitui como uma prática social em determinados grupos. Para tal, construíram um aparato conceitual do qual fazem parte os conceitos de modelos de letramento autônomo e ideológico (STREET, 1984).

No modelo autônomo, o letramento é concebido semelhantemente à visão da corrente da Grande Divisão – como um conjunto de habilidades cognitivas universais e invariáveis que, uma vez aprendido, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, além de contribuir com o desenvolvimento do indivíduo (STREET, 1984). Pressupõe-se, assim, que o conjunto dessas habilidades, por si só, transformará a vida de qualquer pessoa que as adquira, independentemente das suas condições sociais e econômicas.



A divulgação de tal discurso se torna complicada, alerta Street (2014, p. 29), “não só porque humilha os adultos que apresentam dificuldades de letramento, mas também porque levanta falsas expectativas sobre o que eles e sua sociedade podem obter, uma vez aperfeiçoadas as habilidades letradas”. De fato, a aquisição de um conjunto de habilidades cognitivas não é suficiente para que as pessoas obtenham sucesso e prestígio na sociedade, visto que outros fatores, a exemplo da sua própria condição social e econômica, interferem nesse processo de busca por melhores condições de vida.

Para Street (1984), o caráter autônomo desse modelo de letramento decorre justamente do fato de mascarar as questões ideológicas que perpassam, constantemente, o processo de apropriação das práticas de leitura e escrita, tratadas como se fossem neutras e universais, suficientes para quaisquer grupos sociais. Se, por um lado, essas questões são desconsideradas no modelo autônomo; por outro, são evidenciadas no modelo ideológico, cujo foco está na natureza social do letramento (STREET, 1984).

Considerar o letramento como uma prática social implica “uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para o outro” (STREET, 2013, p.53). Defende-se, nesse modelo ideológico, a abertura/sensibilidade para reconhecer que não existe um único letramento neutro e universal, como previsto no modelo autônomo, mas múltiplos letramentos praticados em diferentes contextos reais e específicos, e perpassados por tensões advindas da inserção nas diversas práticas letradas. É nesse sentido de “tensões” entre poder e contestação; autoridade e resistência em relação às práticas de leitura e escrita que Street (2003) entende o termo ideológico que intitula esse segundo modelo de letramento.

No modelo ideológico há, portanto, uma preocupação em considerar as maneiras pelas quais as pessoas se inserem nas práticas de leitura e escrita, os modos como elas lidam com essas práticas e as formas a partir das quais atribuem significados a tais práticas. Os efeitos dessas ações não são considerados universais, como ocorre no modelo autônomo, mas situados socialmente, além de serem flexíveis, a depender das instituições sociais – que incluem a escola, mas não se restringem a ela –, em que aparecem.

Lea and Street (1998), ancorados nessa compreensão do letramento enquanto uma prática social, desenvolveram, em duas universidades do Reino Unido, uma pesquisa de natureza etnográfica, a fim de verificarem o que estava acontecendo com a produção escrita nessas universidades, dado o argumento, na época, de que, com a expansão universitária, estava ocorrendo uma crise na educação superior, visto as inúmeras dificuldades demonstradas pelos ingressantes nesse nível de ensino. Ao analisarem os textos dos alunos, em um contexto marcado por práticas institucionais, envolvidas por relações de poder e identidades, os autores (op. cit.) identificaram três modelos de ensino de escrita acadêmica, que, de acordo com eles, não se excluem e por vezes aparecem sobrepostos, quais sejam: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo identificado por Lea and Street (1998), habilidades de estudo, o letramento é concebido como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir previamente à sua entrada na universidade, para que possam transferi-las para o contexto acadêmico. Desse modo, o desempenho na escrita demonstrado pelos alunos seria considerado como resultado do domínio de habilidades pertinentes a aspectos gramaticais e sintáticos, associados à observância das regras de pontuação e ortografia. A partir dessa perspectiva, caso os alunos não apresentem domínio dessas habilidades, conforme esperado e desejado por seus professores, eles serão responsabilizados por isso, visto que, neste modelo, os estudantes são vistos como os protagonistas do sucesso ou insucesso que apresentam nos textos produzidos para o contexto universitário.

No segundo modelo, socialização acadêmica, o letramento é considerado como um conjunto de variáveis que envolve os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas áreas e disciplinas da universidade. Nesse sentido, cabe ao professor

introduzir os alunos na cultura universitária, com o intuito de que eles assimilem essas variáveis. Dessa forma, nesse modelo, cabe ao professor promover uma socialização dos discentes com as práticas letradas acadêmicas, bem como com o conhecimento e o domínio das características dos gêneros textuais que circulam na universidade.

No terceiro modelo, letramentos acadêmicos, o letramento é visto como uma prática social situada, que varia de acordo com as áreas e disciplinas em que é requerido, assim como entre diferentes contextos institucionais em um mesmo país ou em países diferentes (ROBINSON-PANT; STREET, 2012; CASTANHEIRA; STREET; CARVALHO, 2015). Focalizam-se, nesse modelo, a identidade, os significados sociais e os conflitos ideológicos e epistemológicos subjacentes às práticas de letramento – essas entendidas, segundo Street (2012, p.77), como uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-los em contextos culturais”. A partir desse modelo, derivado do referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento, defende-se que a compreensão da escrita na universidade (para alunos, professores e pesquisadores) não se limita ao conhecimento e à aquisição de competências ou aspectos da socialização, descritos anteriormente, mas sobretudo aos significados dos letramentos como uma prática social que varia de acordo com o tempo e com o espaço (STREET, 2003). Portanto, nessa perspectiva, consideram-se os letramentos um fenômeno historicamente situado, que assume significados específicos conforme os propósitos das instituições/grupos sociais em que aparece, bem como das relações de poder e de identidade que o subjazem.

### 3. Possibilidades e desafios de trabalhar com a escrita acadêmica

Nesta seção, apresento alguns trechos de entrevistas realizadas com um professor do curso de Psicologia, Marcos<sup>5</sup>, e com duas professoras de Pedagogia, Lurdes e Elisa, a fim de explorar seus posicionamentos no tocante às práticas de escrita acadêmica desenvolvidas nas disciplinas que ministram. Chamarei a atenção, na análise, especificamente para alguns aspectos evidenciados nos fragmentos selecionados: principal preocupação dos docentes, quando se referem à escrita acadêmica; motivos que justificam tal preocupação; modo de abordar a escrita em sala de aula; desafios com os quais se deparam, ao trabalharem com a escrita acadêmica e estratégias que utilizam para lidar com tais desafios. Começarei esta seção, expondo dois fragmentos de entrevista realizada com o professor Marcos, nos quais destaquei algumas afirmações que explorarei na análise:

P: Você: solicita textos acadêmicos para os alu:nos?

M: É.

P: Como é que é? Fala um pouquinho.

M: Então, meu método de avaliação é produção de artigo, né' (+) eh (++) já visando integrar os alunos NA minha linha de pesquisa, né', então: eu sempre peço um artigo científico, nos moldes (+) né' solicitados por revistas Qualis, né'. Eh (++) então, um um artigo de até quinze páginas, né', no mínimo dez, no máximo quinze eh (+) pra:/visando, inclusive:, publicação, né', junto com os alunos, escrever juntos, os monitores e os alunos (+), tentar articular a produção dos alunos na disciplina eh (++) com (+) a monitoria, né', que:, geralmente, quem dá essa monitoria são os alunos de iniciação científica mais os alunos de iniciação mesmo, né'. Então, assim, tento compor os os artigos sempre em grupo, né', eh (+) quase nunca individualmente, porque as salas são grandes, né', são 65 alunos por turma, no mínimo, eh (++) tem muito aluno que vem de fora também, né', de outros cursos, que fazem essa disciplina que:

<sup>5</sup> Por questões éticas, escolhi pseudônimos para os participantes da pesquisa.

é muito procurada na universidade, assim, porque ela: é interessante, né, (+) é uma introdução à psicanálise /.../ Eu acho muito mais produtivo do que prova. Eh (+) primeiro porque: é: é um pouco do que a gente tá produzindo na universidade como: eh (+) referência produtiva, né'. É assim (+)/ "bom, como é que eu vou avaliar um professor? Pelo tanto que ele publica, né?". Então:, os alunos estão meio que: sendo inseridos nessa lógica do texto, né'. Pelo fato de ser uma turma muito GRANde, existem alguns problemas que são gra:ves e que me parecem, né', assim (+), de ordem meio que: ética, meio que: política que é tem muita gente que não vai fazer, que vai assinar, que vai: eh (+)/ não vai contribuir com o texto, enfim (+), vai contribuir muito mal, né', eh (+) mas a maioria [dos alunos], eu tenho a impressão, FAZ e: gosta de fazer, gosta de escrever, gosta da experiência de: de poder escrever e, principalmente, da: da possibilidade de escrever junto com o professor, de publicar junto, né'.

(Entrevista, Marcos, 2015) [grifos meus].

.....  
P: Entendi. E: só pra gente finalizar, considerando essas suas experiências nessa sua disciplina, gostaria de saber que desafios você tem percebido e que alternativas você tem pensado em relação a esse trabalho com a escrita acadêmica?

M: Olha, eh (+) eu gosto de: pensar que:, como eu te falei, tá sendo um critério objetivo importante eh (+) esse é o primeiro ponto. É um critério objetivo, cla:ro, né', é possível que vários pareceristas julguem o texto, portanto, NÃO É julgamento de apenas um, subjetivo só do professor, por exemplo. A gente pode submeter esse texto até aos pares, né', outros monitores, os pesquisa:dores, esse grupo, né'. Portanto, não vai ficar personalista demais, como uma correção de uma pro:va, por exemplo, né'. Eh (+) segundo aspecto, eh (+) é que: a produção desse texto, ele: é um trabalho de pesquisa que: eh (+) pra mim, é um dos pilares da:/ que melhor se articula com o ensino, numa universidade pública, né'. Assim, porque: exi:ge do aluno mais tempo mesmo. Não é só um trabalho de memorização de conceitos de Psicanálise, né'. É um trabalho de elaboraÇÃO do conceito, né', de pensar num conceito e aplicação de um conceito. Eh (+) nesse sentido do: do que que eu tou vendo, né', eh (+) quando eu dou a disciplina, nos semestres posteriores, eh (+) eu vejo que os alunos produzem melhor, né', mais textos/ textos mais consistentes. Então:, eu vejo que é um negócio interessante de começar a investir com eles, desde muito cedo, mesmo que eles tenham pouco material, porque:, quando chega lá no sétimo, oitava [período letivo], por exemplo, eu dou algumas disciplinas optativas, eles conseguem produzir muito ma:is. Então:, eu vejo que é: é isso mesmo. Estamos no caminho certo. Se a gente quer mestrandos, né', que é um pouco o objetivo, produzir bons pesquisadores, a longo prazo, então, a gente tem que começar no terceiro [período]. Isso tem comprovação, pelo menos pra mim, nas minhas disciplinas, quando eu dou aula no sétimo, no oitavo, optativas, e também com o mesmo método de avaliação, sempre produzindo um artigo final. Eh (+) eu acho que, assim, é um caminho sem volta, pro bem e pro mal, né' (+), o ponto negativo da história (+) eh (+) é um produtivismo que realmente cansa muito, né', porque você tem um número específico, né'. Aqui, na nossa pós [graduação], são três artigos por ano, sendo dois qualis (+) eh (+) então, assim, é um número alto, eu acho, às vezes eu fico com essa impressão, sabe'. Parece pouco né', mas é um número alto, tendo em vista a: a submissão às regras Qualis.

(Entrevista, Marcos, 2015) [grifos meus].

Já no início do primeiro trecho, ao fazer referência à solicitação de textos acadêmicos, Marcos menciona que seu método de avaliação consiste na exigência da produção de um artigo,

visto que sua preocupação, evidenciada em ambos os trechos e ao longo da entrevista realizada, reside no desejo de que os estudantes do curso de Psicologia possam se integrar ao universo da pesquisa, conforme evidenciam suas afirmações: *“já visando integrar os alunos NA minha linha de pesquisa”*; *“peço um artigo científico, nos moldes (+) né’ solicitados por revistas Qualis”*; *“É assim (+)/ ‘bom, como é que eu vou avaliar um professor?’ Pelo tanto que ele publica, né’”*; *“Então:, os alunos estão meio que: sendo inseridos nessa lógica do texto, né’”*; *“Estamos no caminho certo. Se a gente quer mestrandos, né’, que é um pouco o objetivo, produzir bons pesquisadores, a longo prazo”*. Essas assertivas de Marcos apontam, em certa medida, para um dos aspectos advindos da implementação das políticas públicas neoliberais, problematizado por Santos (2004), a cultura do desempenho. Segundo a autora (op. cit.), essa cultura é elemento essencial na lógica de produtividade, pois defende-se que os professores da educação básica sejam avaliados (e valorizados) a partir dos resultados que os alunos obtêm em exames como SAEB, IDEP, ENEM<sup>6</sup>. No caso da academia, os professores-pesquisadores são avaliados a partir do critério de publicação – quanto mais publicarem, mais reconhecimento terão na universidade. Além disso, terão maior probabilidade de atuarem em projetos de iniciação científica e em programas de pós-graduação, bem como de conseguir bolsas em agências de fomento, como o CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A participação na cultura do desempenho torna-se, assim, quase uma obrigação para os pesquisadores, ratificando o lema americano *“publish or perish”*. Como Marcos é um pesquisador, inserido nessa cultura, busca otimizar o tempo, direcionando suas atividades de ensino para um fim bastante específico, publicar.

Nesse sentido, Marcos assume tanto o papel social de pesquisador, quanto de professor. No caso do exercício do segundo papel, ele precisa atender às exigências previstas, sendo uma delas a escolha de um método avaliativo, por meio do qual atribuirá notas às atividades desenvolvidas pelos seus alunos. Ao assumir esse papel, Marcos se depara com outro aspecto advindo da implementação das políticas públicas neoliberais, a saber: o aumento na quantidade de alunos por turma, dada a expansão da educação superior brasileira, ocorrida a partir de 2007, com a implantação do Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI), cuja proposta principal é o aumento do número de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, acompanhada da redução das taxas de evasão e da ocupação de vagas ociosas<sup>7</sup>. Diante dessa realidade, o professor de Psicologia exige que os alunos produzam o artigo, em grupo, *“quase nunca individualmente, porque as salas são grandes, né’, são 65 alunos por turma, no mínimo”*, embora ciente de que *“existem alguns problemas que são gra:ves e que me parecem, né’, assim (+), de ordem meio que: ética, meio que: política que é tem muita gente que não vai fazer, que vai assinar, que vai: eh (+)/ não vai contribuir com o texto”*. Não obstante esses problemas, ele acredita que a produção de artigo é um método eficiente e eficaz: *“mas a maioria [dos alunos], eu tenho a impressão, FAZ e: gosta de fazer, gosta de escrever, gosta da experiência de: de poder escrever e, principalmente, da: da possibilidade de escrever junto com o professor, de publicar junto”*.

Portanto, considerando os trechos em foco, posso dizer que Marcos se depara, em sua práxis, com, pelo menos, dois efeitos advindos da política neoliberal: o produtivismo exigido pela cultura do desempenho e o aumento na quantidade de aluno por turma devido à expansão universitária. A fim de lidar, simultaneamente, com esses dois desafios, o professor de Psicologia solicita aos seus alunos a produção, em grupo, de um artigo acadêmico, o qual servirá tanto como objeto de avaliação do docente, ao término da disciplina em que foi exigido, quanto como objeto de análise de pareceristas de uma determinada revista, caso seja submetido para apreciação, após a conclusão da disciplina. Ao refletir sobre esse seu método avaliativo, Marcos

<sup>6</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio, respectivamente.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em 23 de maio de 2014.

o ratifica, afirmando que “*estamos no caminho certo*”, embora reconheça que “*o ponto negativo da história (+) eh (+) é um produtivismo que realmente cansa muito, né’, porque você tem um número específico, né’*. *Aqui, na nossa pós [graduação], são três artigos por ano, sendo dois qualis (+) eh (+) então, assim, é um número alto*”. Assim, apesar de não concordar com a quantidade de artigos que um pesquisador precisa publicar, anualmente, a fim de atender às exigências da cultura do produtivismo, e de destacar que esse produtivismo gera cansaço, o professor não vai de encontro a essa cultura, pelo contrário, entende ser “*um caminho sem volta*”, logo, em sua opinião, é preciso pensar em estratégias para se adequar a tal realidade. Uma dessas estratégias que ele escolheu foi a de publicar artigos junto com os seus alunos, uma alternativa produtiva para ambas as partes, considerando as exigências da cultura do desempenho.

À semelhança de Marcos, a professora Lurdes, ao relatar suas experiências com as práticas de escrita acadêmica, nas disciplinas que ministra no curso de Pedagogia, destaca que uma das dificuldades enfrentadas é a quantidade de alunos por turma. A seguir, apresentarei dois trechos de entrevista, nos quais ela comenta sobre essa dificuldade e seus desdobramentos:

P: E nessas disciplinas que você ministra na graduação, você costuma solicitar algumas produções de TEXto? Como é que é?

L: Muito. Muita coisa. /.../ No caso do primeiro período/ só que (+)/ qual que é a dificuldade? é dar o retorno pra os alunos, porque eu acredito que não adianta NADA pedir pra o aluno ler, produzir, se eu: não: dou retorno pra ele. Então, eu: tenho feito práticas e oficinas de correção coletiva disso /.../ Então, num primeiro momento, a gente trabalha, assim, o que que é a leitura de um texto acadêmico (+). Então, a gente propõe, em geral, textos que nem são tão acadêmicos, mas que são de divulgação científica (+), mas textos fresquinhos, assim, 2015 /.../ Então, na primeira oficina, eles fazem um fichamento disso. O: o objetivo é fazer o fichamento. Então, eles recebem/ eu MANDando pra eles texto falando de: de fichamento, eu também vou falar um pouquinho sobre isso na aula e eles produzem. Aí, depois (+), como o texto é o mesmo, a gente espera que: cada aluno que pegar o fichamento do colega vai ter a mesma noção do texto como um todo. Então, a gente faz uma oficina de correção coletiva (+), cada um corrige o do outro (+) e depois eu dou o meu pra eles (+) compararem, porque: o que que acontece? uma sala de 30 [alunos], eu não consigo corrigir, em uma semana, tudo isso. Então, é feita essa correção (+).

(Entrevista, Lurdes, 2015) [grifos meus].

P: E quais são os desafios que você acha ainda estão para serem enfrentados?

L: Ah, eu acho que é falta de apoio da universidade, porque eu acho que: pra fazer bem feito, eu precisava de ter alunos pra me ajudar, mas aqui o monitor tem direito a tudo, mas não pode fazer nada né’. Então, por exemplo, quando eu fui estudante, tanto de graduação quanto de pós, eu ajudava os meus professores a corrigir o trabalho e: isso foi um aprendizado muito grande pra mim. Aí, os nossos monitores não podem, por exemplo, corrigir um trabalho (+). Claro que deve ter gente que deve fazer isso, mas pelo contrato não pode. Então, isso acaba sendo uma coisa assim/ se eu tivesse apoio, como por exemplo/ eles gostam muito de falar “ah, as universidades americanas têm muito menos aulas presenciais”, mas eles têm uma esTAFE de alunos de pós-graduação, cada professor tem 4, 5 alunos que e-fe-ti-va-men-te ((professora bate na mesa)) fazem esse arroz com feijão (+), correção de trabalho, feedback pra aluno e tal. Eu acho que é isso. Sem esse apoio, não adianta, porque acaba que a monitoria é um projeto de caridade (+) eu pego uma pessoa pra dar uma bolsa pra ela que vai ficar lá, que não pode fazer nada (+). Pra quê? Se a pessoa/ porque eu acho que um aluno-monitor ele vai aprender na hora que

ele tiver que colocar a mão na ma:ssa, corrigir, como eu fazia, sabe'. Eu fazia: eh (+)/ pegava as várias provas e via, construía, quando eu era estudante, “olha, o padrão de resposta que tá aparecendo é essa”. Aí, eu discutia com o meu professor. Aí, ele falava “então, vamos considerar assim, assim e assim”. Eu corrigia. Agora, a gente não pode contar com o apoio, por isso que eu faço essas coisas coletivas, porque eu acho que: se eu fizer um trabalho e não der um retorno, não adianta nada né'. Sem dar retorno, pra que que adianta? Então, eu tento fazer dessa forma, dando oportunidade pra ele corrigir. Aí, quando eu vou dar uma lida, já é uma versão que teve essa correção coleti:va, que teve uma crítica, uma discussão, aí eles me entregam. Mas aí, eu dou aquela lida muito geral, porque não tem (+) não tem tempo. Você imagina eu fazer/ porque a gente faz oficina toda semana (+) não tem COMO eu corrigir 50 trabalhos por semana. Então (+) eh (+) é mais isso. Acho que o desafio é a falta de apoio.

(Entrevista, Lurdes, 2015) [grifos meus].

No início do primeiro trecho da entrevista realizada com Lurdes, ela afirma que solicita aos seus alunos muitas produções textuais. No entanto, antes de relatar como planeja suas aulas, menciona, imediatamente, uma dificuldade: dar retorno para os graduandos, tendo em vista que são muitos por turma e que eles devem escrever semanalmente. Ao longo da entrevista, notadamente nos dois trechos que expus, observei que, para Lurdes, é indispensável dar esse retorno aos discentes em relação aos textos que produzem: “*eu acredito que não adianta NADA pedir pra o aluno ler, produzir, se eu: não: dou retorno pra ele*”; “*se eu fizer um trabalho e não der um retorno, não adianta nada né'. Sem dar retorno, pra que que adianta?*”. Subjacente a essas afirmações da docente, está a compreensão de que a escrita é um processo, logo, um texto não fica pronto e acabado, na primeira vez em que é produzido, pelo contrário, precisa ser, paulatinamente, aprimorado. Para tal, faz-se necessário que um leitor mais experiente (no caso em questão, o professor) possa lê-lo, corrigi-lo e dar sugestões a fim de que seja melhorado, conforme se espera dos feedbacks formativos (WALKER, 2009; WEAVER, 2006; WINGATE, 2010). Além disso, tais afirmações evidenciam o comprometimento de Lurdes com o processo de aprendizagem dos seus alunos, de modo mais amplo, na medida em que ela não quer apenas receber o texto, corrigi-lo e atribuir-lhe uma nota, mas quer dar um retorno para os estudantes, para que tenham a oportunidade de reescrevê-lo, se necessário.

Entretanto, as condições de trabalho de que dispõe – quantidade de alunos por turma e realização de várias atividades na universidade (“*não tem tempo. Você imagina eu fazer/ porque a gente faz oficina toda semana (+) não tem COMO eu corrigir 50 trabalhos por semana*”) – impedem-na de atingir ao seu objetivo, como gostaria: corrigir, individualmente, cada texto dos seus alunos. Em virtude desse contexto, da ausência de apoio da universidade (“*nossos monitores não podem, por exemplo, corrigir um trabalho*”) e do fato de considerar essencial dar feedback aos estudantes, Lurdes adota, em suas aulas, uma estratégia intermediária: “*Então, eu: tenho feito práticas e oficinas de correção coletiva*”; “*Então, é feita essa correção [coletiva]*”; “*Agora, a gente não pode contar com o apoio [institucional], por isso que eu faço essas coisas coletivas*”. Em todas essas assertivas, ela tem a preocupação de dizer/ratificar que a adoção das correções coletivas não é uma escolha “de livre e espontânea vontade” – talvez, o faz, inclusive, como resposta a um discurso de que corrigir coletivamente significa preguiça do professor ou falta de comprometimento dele com o processo de aprendizagem dos seus discentes –, mas uma consequência da situação na qual está inserida, conforme sugere o uso da conjunção “então” e da locução “por isso” que introduzem as orações consecutivas e explicativas, respectivamente, cujo sentido reforça a necessidade de justificar por que as correções coletivas são feitas. Em outras palavras, a professora de Pedagogia não gostaria de fazer esse tipo de correção, mas, dadas as circunstâncias em que se encontrava, ou ela fazia uma

correção coletiva, para os alunos não perderem a oportunidade de ter um feedback em relação ao que escreviam, ou eles ficariam sem retorno dos textos, porque ela não teria tempo hábil para corrigi-los: *“Então, eu tento fazer dessa forma, dando oportunidade pra ele corrigir. Aí, quando eu vou dar uma lida, já é uma versão que teve essa correção coleti:va, que teve uma crí:tica, uma discussão, aí eles me entregam. Mas aí, eu dou aquela lida muito geral, porque não tem (+) não tem tempo.”* Ela optou, assim, por dar esse retorno via correções coletivas.

Portanto, diferentemente de Marcos, que se apresentou passivo frente à cultura do desempenho, afirmando que é *“um caminho sem volta”* (apesar de ter discordado da quantidade de artigos exigidos para publicação, como eu sinalizei anteriormente), Lurdes, ao comentar sobre as condições de trabalho que lhes são oferecidas, se posiciona criticamente, responsabilizando a universidade por não oferecer apoio aos professores, a exemplo de não ser permitido aos monitores corrigir trabalhos dos alunos que cursam a disciplina para a qual prestam serviço – uma atividade que, segundo ela, seria produtiva para todos os envolvidos: professor, alunos e o próprio monitor. A professora de Pedagogia se recorda de que, quando foi aluna, atuou como monitora e fazia, naquela época, esse trabalho de correção de textos, sob a orientação do professor da disciplina, com quem aprendia bastante. No entanto, isso não é mais permitido, o que a deixa incomodada, já que não lhe resta outra alternativa a não ser a de corrigir coletivamente os textos. Assim, quando se trata de questões relativas à escrita acadêmica, Lurdes defende que sejam discutidas considerando o contexto mais amplo que as envolve – o contexto institucional –, pois, em sua opinião, as condições de trabalho do docente interferem em sua prática pedagógica. Para ela, os professores podem até ter interesse em contribuir para a formação dos discentes, mas, se não tiverem apoio institucional, não conseguirão maiores resultados. Essa compreensão de Lurdes aponta, de certa forma, para o que é debatido nos estudos fundamentados no modelo dos letramentos acadêmicos, nos quais defende-se que a escrita não deve ser vista apenas como uma responsabilidade do aluno ou do professor, mas também como uma prática social perpassada por questões institucionais (LEA; STREET, 1998).

Diferentemente de Lurdes, Elisa destaca que o professor é o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica, conforme o trecho que apresentarei a seguir:

P: Só pra gente terminar (+) diante dessas suas experiências com Metodologia I e Metodologia II, quais os desafios que você acha que a gente ainda tem relação a trabalhar com a escrita de textos acadêmicos?

E: Ó (+) eu acho/ eu não gosto desse discurso que o nível do aluno tá piorando, tá melhorando. Eu acho que SEMpre houve, sempre assim/ eu acho horrível dizer que o aluno do curso de Pedagogia é um aluno que tem muita dificuldade, que tem uma escolarização horrível. Gente, isso é fato (+). Nós ampliamos as oportunidades/ eu trabalho com História da Educação, ampliamos as oportunidades educacionais, essas pessoas estão aqui dentro da universidade, que bom e que alegria que elas tão, porque antes elas estavam fora, né'. Então, a gente:/ se alguém nunca teve contato com essas pessoas, isso tá lá nos anos 70, eu acho, porque: a partir dos anos 80, essas pessoas entraram na universidade. Aí, você ficar dizendo/ o que eu acho que é desafio é a GENte, como professor, assumir essa tarefa de formar essas pessoas, sabe' (+) isso que eu acho que é um desafio, por quê? Porque a gente tem que priorizar (+) eu não tenho tempo, TODO tempo do mundo. Alguém pode dizer “mas eu não tenho tempo de ficar corrigindo trinta e cinco trabalhos”, você não tem porque você não quer, não quer entre aspas. Eu também tenho que escrever não sei quantos artigos o A1, A2, B1 (+) B1 não, B nem vale mais por causa desse programa 7 ((tom de riso)), eu tenho que orientar 5 (+) 5 orientandos, porque: eu só pego 5 também, porque/ tem gente que tem 9, 10,

mas eu pego, no máximo, 5, né', eu tenho que: dar os meus pareceres, eu tenho que dar os pareceres pra o CNPq, porque eu sou bolsista do CNPq, eu tenho que fazer milhares de coisas igual todo mundo tem. Agora, é uma decisão (+) você quer formar pessoas? (+) você QUER dar um *upgrade* nessas meninas [graduandas]? Elas conseguem (+) mas é preciso um investimento da gente e: pra fazer esse investimento, a gente precisa estar disposto. E o que eu vejo é que a maioria não tá disposto (+). Alguns não tão dispostos outros têm dificuldades também. Tem colegas meus que eu sei que têm dificuldades. Então, eu acho, assim, que temos colegas que sofreram esse mesmo processo de escolarização (+) que TÃO hoje como professores aqui, que têm deficiências, né', deficiências (+) não mais de entender o que é pesquisa, como minhas alunas da graduação têm, mas de: de fazer uma escrita acadêmica. Eu acho que temos sim, né', e: e, talvez, essas pessoas não se sintam, o suficientemente (+) eh (+) competentes, de parar uma aula e fazer uma oficina de escrita. Talvez, não. Mas elas [professoras] podiam chamar alguém pra: (+) fazer isso, né', e elas podiam corrigir também pra dar esse: esse retorno. Agora, eu não sei se com 70 alunos eu conseguiria fazer isso, né', igual o professor que você tá citando da Psicologia (+) com o número de alunos que eu tenho hoje, eu te falo que dá muito trabalho, mas tem que fazer.

(Entrevista, Elisa, 2015) [grifos meus].

Ao se posicionar, no trecho exposto acima, em relação aos desafios de trabalhar com a escrita de textos acadêmicos, Elisa discorda de um discurso que parece ser bastante recorrente na universidade, qual seja, o de que o desafio são os alunos e suas dificuldades – *“eu não gosto desse discurso que o nível do aluno tá piorando (...) eu acho horrível dizer que o aluno do curso de Pedagogia é um aluno que tem muita dificuldade, que tem uma escolarização horrível”*. Esse discurso está em consonância com o modelo de habilidades de estudo explorado por Lea and Street (1998), em que o letramento é visto como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas dos estudantes o qual deverá ser mobilizado, quando forem produzir os diferentes textos que lhes são exigidos na universidade. Caso não apresentem domínio dessas habilidades, conforme esperado e desejado por seus professores, os alunos serão responsabilizados por isso, porque eles são vistos, nessa concepção, como os protagonistas do seu processo de aprendizagem, dos avanços e entraves que desfrutam.

No entanto, para Elisa, simplesmente responsabilizar os discentes e se acomodar a esse discurso não resolverá as suas dificuldades para escrever, até porque eles as demonstram desde a década de 80 do século passado, dado o processo de ampliação das oportunidades educacionais, logo, o desempenho comprometido de alguns graduandos não é novidade. Assevera que o desafio, na verdade, são os professores da universidade – o que eles desejam e como eles agem, tendo em vista tanto esse contexto mais específico relativo às dificuldades que os discentes demonstram na universidade, quanto um contexto mais amplo perpassado pelos efeitos das políticas neoliberais: alargamento das funções docentes (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; OLIVEIRA, 2007) e exigência de uma performance adequada à cultura do desempenho (SANTOS, 2004).

Elisa é ciente de que os professores são incumbidos de desenvolver, na universidade, várias funções – escrever artigo acadêmico, orientar alunos em seus trabalhos de pesquisa, dar parecer em textos, etc. –, não apenas a de ensinar. É ciente, também, de que o cumprimento da maioria dessas funções é necessário para alcançar êxito na cultura do desempenho, na qual se espera um pesquisador produtivo – *“Eu também tenho que escrever não sei quantos artigos o A1, A2, B1 (+) B1 não, B nem vale mais por causa desse programa 7 ((tom de riso))*. Não obstante esse reconhecimento de que os professores universitários, inclusive ela, estão, de modo geral, bastante atarefados, entende que essa realidade não deveria servir de justificativa para eles não assumirem seu compromisso com o curso de Pedagogia. Defende que o principal



desafio que se coloca, quando se trata de solicitar a escrita de textos acadêmicos, é se os professores querem, realmente, contribuir para a formação dos graduandos, se estão dispostos para tal, ainda que a sua jornada de trabalho seja intensa: “*o que eu acho que é desafio é a GENTE, como professor, assumir essa tarefa de formar essas pessoas, sabe’ (+) isso que eu acho que é um desafio, por quê? Porque a gente tem que priorizar (+); “Agora, é uma decisão (+) você quer formar pessoas? (+) você QUER dar um upgrade nessas meninas [graduandas]? mas é preciso um investimento da gente e: pra fazer esse investimento, a gente precisa estar disposto”*. Assim, para Elisa, quando os professores realmente têm o desejo de contribuir com a formação dos graduandos, eles tomam essa decisão e priorizam os discentes, independentemente das condições de trabalho de que dispõem.

Todavia, a constatação da professora é a de que “*a maioria [dos professores] não tá disposto [a dar um upgrade nos graduandos]*”. Ao dizer “a maioria” em vez de “nós” e, em outros momentos, utilizar o pronome “você” para se referir aos professores (“*você quer formar pessoas? (+) você QUER dar um upgrade*”), Elisa não se inclui nesse grupo, pelo contrário, se apresenta como uma professora diferente daqueles que não estão dispostos a formar os estudantes, pois afirma estar comprometida com o processo de aprendizagem dos alunos, não obstante as dificuldades já referidas. Lembro-me de que, em outra parte da entrevista, relatou-me que sempre corrigia todos os textos produzidos pelos estudantes, dava feedback e solicitava a reescrita. Fez questão de esclarecer que isso dava “*muito trabalho*”, demandava muito tempo, mas que refletia sua compreensão do processo de ensino e aprendizagem, pois, para ela, são as concepções dos docentes que direcionam suas ações e não, necessariamente, as condições de trabalho. Pensando dessa forma, ela discorda do argumento de que a falta de tempo é a responsável pela não dedicação dos professores à correção dos textos dos alunos:

Alguém pode dizer ‘mas eu não tenho tempo de ficar corrigindo trinta e cinco trabalhos’, você não tem porque você não quer, não quer entre aspas. Eu também tenho que escrever não sei quantos artigos o A1, A2, B1 (+) B1 não, B nem vale mais por causa desse programa 7 ((tom de riso)), eu tenho que orientar 5 (+) 5 orientandos, porque: eu só pego 5 também, porque/ tem gente que tem 9, 10, mas eu pego, no máximo, 5, né’, eu tenho que: dar os meus pareceres, eu tenho que dar os pareceres pra o CNPq, porque eu sou bolsista do CNPq, eu tenho que fazer milhares de coisas igual todo mundo tem. Agora, é uma decisão (+) você quer formar pessoas? (+) você QUER dar um upgrade nessas meninas [graduandas]? (Entrevista, Elisa, 2015).

Elisa elenca várias atividades, no fragmento acima, que ela “*tem que*” desenvolver na universidade, à semelhança de outros professores, as quais poderia utilizar como argumento para dizer que, por causa delas, não corrige os textos dos alunos, como argumentam, segundo ela, alguns docentes. Entretanto, mesmo com todas essas atribuições, corrige os textos, porque, para ela, o que a pessoa deseja e em que ela acredita se revela em suas ações. Como seu objetivo é investir na formação dos graduandos, decidiu priorizá-los, por isso corrige suas produções textuais, de modo que nenhum argumento se configura como superior a essa sua decisão.

Embora tenha sido predominante na fala de Elisa essa hipótese de que a maioria dos professores não corrige os textos dos seus alunos, porque não está disposta, ela aponta, no final do trecho supramencionado, outra hipótese que poderia justificar essa postura dos docentes:

/.../ outros têm dificuldades também. Tem colegas meus que eu sei que têm dificuldades. Então, eu acho, assim, que temos colegas que sofreram esse mesmo processo de escolarização (+) que TÃO hoje como professores aqui, que têm deficiências, né’, deficiências (+) não mais de entender o que é pesquisa, como minhas alunas da graduação têm, mas de: de fazer uma escrita acadêmica. Eu acho que temos sim, né’, e: e, talvez, essas pessoas não se

sintam, o suficientemente (+) eh (+) competentes, de parar uma aula e fazer uma oficina de escrita (Entrevista, Elisa, 2015).

Ao mencionar essa possibilidade de que alguns professores não corrigem os textos dos seus alunos, porque não se sentem preparados para tal, Elisa chama a atenção para um aspecto produtivo que tem sido, por vezes, desconsiderado, nas discussões sobre escrita acadêmica: a formação dos professores universitários. Se esses professores passaram por um processo precário de escolarização, têm dificuldades para escrever, possivelmente não estarão aptos para corrigir textos de outrem, ainda que o queiram. Os pesquisadores britânicos Street (2009) e Wingate (2015), que também problematizaram os desafios enfrentados pelos professores universitários, ao corrigem os textos dos seus alunos, defendem que a natureza contextualizada da escrita acadêmica seja explicitada para esses professores, a fim de que eles possam, assim como os alunos, ser considerados nas discussões sobre essa temática.

Portanto, para Elisa, o professor (disposto, ou não; preparado, ou não) é o principal responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos. Essa compreensão da docente está em consonância com as premissas norteadoras do modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), no qual entende-se que é papel do professor introduzir os alunos na cultura universitária. Ao introduzi-los, o docente estará contribuindo para a familiarização dos discentes com as práticas valorizadas nas áreas e disciplinas com as quais têm contato na universidade.

### **Considerações finais**

Neste artigo, eu busquei explorar os posicionamentos de professores, dos cursos de Psicologia e Pedagogia, de uma universidade pública brasileira, no tocante à solicitação da escrita de textos acadêmicos, nas disciplinas que ministravam nesses cursos. Ao analisar entrevistas realizadas com eles, observei, em suas falas, que fatores decorrentes da implementação das políticas neoliberais, como alargamento das funções docentes (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; OLIVEIRA, 2007) e exigência de uma performance adequada à cultura do desempenho (SANTOS, 2004), interferem nas exigências relativas à escrita acadêmica.

Marcos, preocupado com a inserção dos estudantes no universo da pesquisa, exige, em suas aulas, a produção – em grupo, dada a quantidade de alunos por turma – de um artigo acadêmico, com vistas à publicação. Embora reconheça o cansaço advindo do produtivismo que é imposto aos pesquisadores, entende ser uma realidade, à qual é preciso se adaptar.

Lurdes, por sua vez, preocupada em dar retorno aos estudantes em relação aos textos que escrevem, faz correções coletivas desses textos, dada a impossibilidade de corrigi-los individualmente, tendo em vista o número de alunos em cada turma e a ausência de apoio institucional. Ela critica esse contexto mais amplo em que a escrita acadêmica está situada, evidenciando que as condições de trabalho do docente interferem em sua prática pedagógica.

Já Elisa, também preocupada em dar feedback para os estudantes, corrige os textos individualmente e entende que, acima das condições de trabalho de que o professor dispõe (alargamento das funções, exigência de performance adequada à cultura do desempenho e suposta falta de tempo), estão os desejos dos docentes. Para ela, são as concepções dos professores que direcionam suas ações: se realmente têm o desejo de contribuir com a formação dos graduandos, eles tomam essa decisão e priorizam os discentes, independentemente do contexto em que estão inseridos, a menos que não estejam preparados para tal.

Todos esses posicionamentos evidenciam alguns dos desafios com os quais nós, professores universitários, nos deparamos: o número de atividades que precisamos desenvolver na universidade; a natureza dessas atividades (não só as de ensino, mas também de pesquisa,

extensão e, por vezes, burocráticas); as condições de trabalho que de dispomos para ensinar; a nossa própria formação acadêmica; a formação dos estudantes, entre outros. Revelam, também, que, não obstante esses desafios, os professores têm buscado, conforme suas concepções e crenças, alternativas para enfrentá-los, de modo a atender tanto as exigências feitas a um pesquisador que precisa publicar, quanto a um professor que precisa ensinar e contribuir para a formação dos seus estudantes.

Esses resultados, ainda que parciais, nos alertam para o fato de que os desafios de lidar com a escrita acadêmica não podem ser polarizados (“é culpa do aluno”, “é culpa do professor”, “é culpa da instituição”), mas vistos de modo inter-relacionado, pois incluem todas essas variáveis. Devem ser concebidos considerando o contexto macro que os abarca, o das políticas neoliberais, particularmente, seus efeitos na solicitação da escrita de textos acadêmicos. Tais resultados reforçam, portanto, a necessidade de que, em nossas discussões sobre a escrita acadêmica, não focalizemos apenas as habilidades individuais e cognitivas dos alunos, nem apenas o processo de socialização acadêmica desses discentes, mas também, e sobretudo, os aspectos mais amplos que envolvem a escrita, entendida como uma prática social, a exemplo das relações de poder, de autoridade e das questões identitárias que a perpassam, conforme premissas da abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998).

## Referências

CASTANHEIRA, Maria Lucia; CARVALHO, Gilcinei; STREET, Brian. Navigation across academic contexts: Campo and Angolan students in a Brazilian university. In.: GREEN; Judith L; BAKER, W. Douglas. *Pedagogies – an Internacional Journal*, Routledge, vol. 10, nº 1, January-March, p. 70-85, 2015.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. S. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, vol. 33, n.3. set-dez. 2007, p. 531-541.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 2ed. London/ Philadelphia: The Farmer Press, 1996 [1990].

GOODY, L. (org). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge University Press, 1968.

GREENFIELD, P. M. Oral and written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, the United States and England. *Language and Speech*, 15, p. 169-178, 1972.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (org.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982. p. 91-117.

HILDYARD, A. OLSON, D. *Literacy and the specialization of language*. Unpublished ms. Ontario Institute for Studies in Education, 1978, p. 205-253.

LEA, M. R; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Jun 98, Vol. 23. Issue 2, p.157, 16p.

LILLIS, Theresa M. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the*

*university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 127-140, 1999.

MITCHEL, J. C. Case studies. In: ELLEN, R. F. *Ethnographic research: a guide to general conduct*. London, FL: Academic Press Inc., 1984, p. 237-241.

MUTCH, A. Exploring the practice of feedback to students. *Active Learning in Higher Education* 4, no. 1: 24–38, 2003.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 99, maio-ago. 2007, p. 355-375.

ROBINSON-PANT, A; STREET, B. ‘Students’ and tutors’ understanding of ‘new’ academic literacy practices’. In: *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Editors: Montserrat Castelló; Christiane Donahue. Emerald Press: UK, 2012, p.71-92.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, vol. 25, nº 89, set.-dez. 2004, p. 1145-1157.

SCRIBNER, S. COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University, 1981.

STREET, B. *Letramentos sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. De Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. CEDES*, vol.33 n. 89 Campinas Jan./Apr. 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em 10 out. 2015.

\_\_\_\_\_. “Hidden” Features of Academic Paper Writing. *Working Papers in Educational Linguistics*. UPenn, Vol 24/1: 1-17, 2009.

\_\_\_\_\_. What’s “New” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. v.5, n.2, p.77-91, May, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice>. Acesso em 10 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. (org.). Introduction: the new literacy Studies. In: STREET, B. *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University, 1984.

WALKER, M. An investigation into written comments on assignments: Do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34, no. 1, p. 67–78, 2009.

WEAVER, M.R. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 31, no. 3: 379–394, 2006.

WINGATE, U. The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 35, No. 5, August 2010, 519–533.

\_\_\_\_\_. *Academic literacy and student diversity: the case for inclusive practice*. Multilingual Matters, 2015.

## INTERAÇÃO CULTURAL POR MEIO DAS LINGUÍSTICAS

CALIXTO, Sílvia Saraiva de França<sup>1</sup> e  
Co-autora: DUARTE, Renata Neris<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professora Mestranda

<sup>2</sup> Professora Especialista

Instituto de Ciências Humanas e Sociais  
Campus Universitário do Araguaia  
Universidade Federal do Mato Grosso

E-mail: [silviacalixto@hotmail.com](mailto:silviacalixto@hotmail.com) e [renascida\\_n19@hotmail.com](mailto:renascida_n19@hotmail.com)

### RESUMO

A Libras, Língua de Sinais Brasileira, é a língua oficial das comunidades surdas do Brasil, e foi reconhecida pela Lei 10.436 de 2002. Para o surdo, o português é uma segunda língua (L2). O interesse nesse estudo surgiu durante o contato com a comunidade surda em Barra do Garças, no Estado de Mato Grosso. O foco dessas observações se centrou na percepção da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, pelos indivíduos surdos, e na dificuldade da interação com a comunidade ouvinte pela falta de conhecimento em Libras. É importante analisar a compreensão da Língua Portuguesa pelos surdos, a fim de promover a interação entre as culturas. Esse projeto abre duas vertentes: (i) correlacionar a linguagem como meio de interação social; e (ii) disseminar ações que promovam a acessibilidade linguística e cultural. Pretende-se conhecer e analisar as práticas de ensino atuais e estimular metodologias de ensino embasadas nos conhecimentos da Neurociência, Educação e Linguística, voltados a educação inclusiva. Tem como suporte teórico- metodológicos Salles (2006), Consensa e Guerra (2011), Quadros e Schmiiedt (2006). Ao analisar as dificuldades do ensino e compreensão da língua portuguesa para surdos, propõe metodologias que torne aprendizado significativo. Os procedimentos metodológicos incluirão a coleta de dados por meio de observações de aulas, registros de entrevistas em um curso promovido pela Universidade Federal do Mato Grosso UFMT voltados para o ensino da Língua Portuguesa para surdos tal como cursos de extensão para a comunidade. Abrangendo tanto área educacional como a área social, o projeto prevê planejamentos de ensino de Libras em instituições públicas e particulares que privilegiem a acessibilidade dos surdos ao meio social e contemplem verdadeiramente inclusão, pautadas no direitos à educação, com respeito as diferenças e a valorização da cidadania.

**PALAVRAS CHAVES:** LIBRAS. Língua Portuguesa. Surdos. Acessibilidade.

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse nesta pesquisa surgiu durante o contato com a comunidade surda local da cidade de Barra do Garças, onde o foco foi observar como os surdos se comunicam na Língua Portuguesa, como a imposição da Cultura Ouvinte se sobressai sobre a Cultura Surda, e como os indivíduos surdos expressam o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. O uso da Libras, confere ao surdo o direito de ser visto como sujeito que vive uma experiência visual de mundo, por meio da Língua de Sinais, que é uma língua viso-espacial, na construção de sua identidade, define Harrison (2006). Lodi (2006) ressalta:

Nesse sentido, toda a existência é compartilhada. Desta relação, do mundo visto a partir do olhar e do sistema de valores do outro, que o eu retorna a si próprio, completando o seu horizonte com o que foi descoberto do lugar que ocupa fora dele, visto e percebido pelo olhar do outro. Assim, a tomada de consciência do eu ocorre somente quando este se coloca sob determinada norma social e esse processo só é possível na medida em que o eu olha para si pelos olhos de outro, pois tudo o que está relacionado com o eu foi dado pelo mundo exterior, penetrou em sua consciência pela linguagem do outro e, portanto, carrega em si as entonações e os valores do(s) outro(s) (Bakhtin, 1970-1971/1979). A constituição do eu é, assim, um processo dinâmico que se desenvolve durante toda a existência do ser.

Perceber-se que a incompreensão da língua Portuguesa em especial na modalidade escrita, é uma das principais causas da desmotivação do sujeito surdo em relação a continuidade de vida e escolar. Por mais que as leis assegurem que o indivíduo surdo tem o direito de usar a Libras como L1, continua com o intuito de que o surdo domine a escrita da Língua Portuguesa como L2, o que na realidade do ensino tradicional não contempla as necessidades educacionais dos surdos.

Em nosso país a Língua Brasileira de Sinais só foi reconhecida oficialmente, pela Lei nº 10.436 de 24/04/02 e somente a partir desta data foi possível realizar, em âmbito nacional, discussões relacionadas à necessidade do respeito à particularidade linguística da comunidade surda e do uso desta língua nos ambientes escolares e conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam preocupadas com a educação de alunos surdos numa perspectiva bilíngue de ensino. MEC/SEESP (1994).

O universo surdo é estimulado pelo visual, o movimento, as cores são impulsionadores do aprendizado dos indivíduos surdos.

Nas séries iniciais a criança é estimulada ludicamente, porém no decorrer da vida escolar esses estímulos vão se perdendo no meio do caminho; para o mundo ouvinte esses estímulos são substituídos por outras metodologias, no entanto, na cultura surda e importante o uso de recursos específicos, que tornem o aprendizado algo prazeroso e significativo.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996).

Entende-se assim que, o intuito da educação é formar o indivíduo para ser um cidadão pleno em todas as suas necessidades. Respeitando a sua língua e suas limitações.

## 2. JUSTIFICATIVA DO TEMA

Em tempo de política de inclusão e de suma importância o estímulos, que priorizem o reconhecimento e da valorização das diferenças. Disseminar ações que venham de encontro com as necessidades das populações menos favorecidas, como as comunidades surdas, que tenham o com intuito de atender e valorizar os deficientes em suas particularidades e dignidade da pessoa humana.

No final do da década 1960, iniciou-se o movimento de integração social, cujos princípios de normalização atribuíam às pessoas consideradas deficientes o direito à vivência de padrões comuns às culturas dos grupos majoritários. Esse movimento procurou inserir tais pessoas nos sistemas sociais gerais: educação, família, trabalho, lazer (SASSAKI, 1997).

A Libras é uma língua da modalidade diferente de comunicação, sendo essa a modalidades gesto-visual o que difere das línguas orais-auditivas.

Iniciativas como esta tendem a estimular o seu conhecimento em diversas áreas da sociedades e influenciam de forma direta para a construção efetiva da acessibilidade das comunidades surdas ao meio social. Já que a falta de comunicação e uma das grandes barreiras na inserção da comunidade surda as demandas sociais.



A língua portuguesa se trata da segunda língua para os surdos, também terá sua importância em conformidade a Lei 10.436, que garante e incentiva o ensino da língua portuguesa aos surdos, por se tratar da língua oficial do nosso País.

O reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em nosso país ocorreu conforme Decreto nº 5.626, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Entretanto, sabemos que o reconhecimento e a aceitação social dessa língua, estão relacionados não só ao fator tempo de assimilação, como também a formulações e implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento desses objetivos.

E conforme o que descreve tal lei, a Libras, é a Língua oficial das comunidades surdas do Brasil, no entanto a Língua Portuguesa deve ser ensinada com L2, na modalidade escrita. E visto que a Lei instrui, o ensino modalidade escrita da língua portuguesa, a qual será trabalhada de forma contextualizada a língua de sinais dando significado a realidade pautada nos estudos na neurociência aplicada a educação.

O reconhecimento de que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento de qualquer ser humano, que ela é imprescindível para a significação e ação no mundo dão à linguagem uma importância fundamental quando se pensa na questão do ensino da língua portuguesa. E para os surdos esse processo se torna bastante singular.

Segundo Cosenza e Guerra (2011), os estudos e descobertas de estratégias pedagógicas específicas, considerando um funcionamento cerebral distinto, são condições imprescindíveis para tornar a educação inclusiva uma realidade, sendo encarada com responsabilidade, pautados em evidências científicas as ações educacionais promovidas terão maior chance de alcançarem êxito. A educação deve ser estimulada conhecer a neurociências e disseminada pode contribuir para a educação inclusive a educação especial. Conhecer o funcionamento cerebral e, todo processo de aprendizagem, estruturas e funções do cérebro é o órgão da aprendizagem é imprescindível para que o órgão da aprendizagem para atinja seu objetivo, aprender.

### 3. OBJETIVOS GERAIS

Esse estudo tem como objetivo desenvolver a interação cultural por meio de ações que possam organizar padrões de acessibilidade da comunidade surda para com as demandas sociais. Oferecendo cursos de Libras a comunidade geral e incentivar e apoiar o conhecimento da Língua de Sinais, tanto como da língua portuguesa para os surdos.

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- ✓ Compreender o processo de aquisição da Língua Portuguesa para os Surdos na modalidade escrita.
- ✓ Criar sinais específicos da regionalidade.
- ✓ Contextualizar a Libras com a Língua Portuguesa dentro da realidade local.
- ✓ Estimular a convivência social entre as Culturas Surda e Ouvinte.
- ✓ Conscientizar a comunidade local das necessidades e dos direitos dos surdos.
- ✓ Ofertar Cursos de Ensino da Língua Portuguesa para a comunidade surda, tanto como estimular parcerias com instituições públicas para que se promovendo cursos no intuito de estimular a acessibilidade e interação entre as culturas.

#### 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Promover a acessibilidade e entender que a língua não é simplesmente e a decodificação de sonora de signos, mas compreender a magnitude seu contexto como meio de relações sociais, e que somente através da interação linguística será capaz de vencer barreiras dos ditames socioculturais.

O assunto aqui desenvolvido está diretamente relacionado com política de línguas e de culturas, tanto na concepção de língua concebida como entidade oficial de uma Nação, quanto na de língua como veículo de intercomunicação humana, no convívio pacífico da diversidade. (SALLES, 2002, p 25).

A linguagem é o que torna o ser humano, um ser social, e através que são efetivadas as relações. E a linguagem na modalidade escrita não deixa de ter sua

importância para a comunicação social. E através do signos que podemos expressar desejos, sentimentos emoções e necessidades.

O aluno surdo não tem a mesma percepção do que produz e do que vê ser produzido pelo seu interlocutor. Assim, ter a oportunidade de explorar a própria produção lendo a si próprio e fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo que sustentará o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa. (QUADROS,2006 p 32)

A Língua Portuguesa é para o surdo a L2 e a incompreensão da linguagem entre as culturas dificulta as interações, o universo ouvinte desconhece essa estrutura e acaba por acometer um dado preconceito linguístico nas relações sociais. A linguagem na modalidade escrita não deixa de ter sua importância para a comunicação social. E através do signos que podemos expressar desejos, sentimentos emoções e necessidades.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente.

Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN, 1997, p. 25)

Entender que as demandas sociais se acirram cada dia mais, onde se percebe-se nitidamente que a cultura ouvinte se sobrepõem a cultura surdas, e que mesmo políticas públicas de cotas não são capazes de sanar déficits culturais e educacionais acometidos a cultura surda. Somente a conscientização e o esclarecimento sobre as deficiências terão o poder de desmitificar e tornar a inclusão realmente eficaz.

## 5. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa fará o levantamento das necessidades de aprendizagem e diversos aspectos, das L1 e L2 para os surdos. De modo geral, tal levantamento tem como objetivo analisar metodologias pautadas no estudos da neurociência para que torne o aprendizado significativo dos para os indivíduos surdos.

Neste contexto, pretende-se criar sinais específicos da regionalidade local, para que o ensino conceitual da língua portuguesa, seja embasado na realidade da própria comunidade surda.

E de modo geral conscientizar a comunidade ouvinte local das necessidades e direitos dos surdos, e de tal forma viabilizar a comunicação entre as comunidades surdas e ouvintes, promovendo assim a acessibilidade linguística entre as culturas.

A pesquisa será realizada durante a ministração de um curso de Língua Portuguesa para a comunidade surda local, em um projeto de pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, juntamente com os professores e colaboradores deste projeto. Será utilizados como instrumentos o questionário para a verificação de domínio da L2.

O projeto utilizará, também pesquisas bibliográficas como apoio, **aos** métodos, conceitos e teorias relacionadas à área e o problema apresentado. A pesquisa bibliográfica tornou-se necessária para aprofundar os conhecimentos e se fez presente neste trabalho. A pesquisa de campo é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que vai poder definir os seus principais objetivos da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicados quer gravados. (MARCONI, 1999, p.73).

A pesquisa bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado. O projeto “Ensino de português para surdos” busca analisar e buscar novas metodologias que tornem o aprendizado da língua portuguesa algo realmente significativo para o indivíduo surdo e tem por objetivo sanar as principais dificuldades na aquisição da L2 na modalidade escrita.

“As pesquisas descritivas tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações variáveis.” (GIL, p.52, 2009).

E por fim, descrever e analisar está andamento na pesquisando observação coleta dos dados, obtidos contribuindo como projeto de investigação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto tem por objetivo compreender o processo de aquisição da Língua Portuguesa para os Surdos na modalidade escrita, criar sinais específicos da regionalidade local, como conscientizar a comunidade local das necessidades dos surdos para haja a comunicação e convivência social entre as Culturas Surda e Ouvinte.

O estudo será pautado na observação da Língua Portuguesa na modalidade escrita pelos indivíduos surdos, tanto como na dificuldade da interação com a comunidade ouvinte pela falta de conhecimento em Língua Brasileira de Sinais - Libras. Descrever e analisar a compreensão contextualizada do indivíduo surdo na compreensão da Língua Portuguesa. Esse projeto abre duas vertentes em correlacionar a linguagem como meio de interação social como disseminar ações que promovam a acessibilidade linguística e cultural. Ao analisar as dificuldades da compreensão da língua portuguesa para surdos, propõe metodologias pautadas nos estudos da neurociência, respeitando as particularidades das línguas.

Os procedimentos metodológicos incluirão a coleta de dados por meio de observações de aulas, registros de entrevistas em um curso promovido pela Universidade Federal do Mato Grosso UFMT, voltados para o ensino da Língua Portuguesa para surdos. Esse projeto abrange tanto área educacional como a área social que prevê planejamentos de ensino de Libras em instituições públicas e particulares que privilegiem a acessibilidade dos surdos ao meio social e contemplem verdadeiramente inclusão, pautadas no direitos à educação, com respeito as diferenças e a valorização da cidadania.

## REFERÊNCIAS

CONCENSA, Ramon M. e GUERRA, Leonor B. Neurociência e Educação, como o cérebro apreende. Porto Alegre –Artmed 2011.

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

**Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 03/08/2016.

MACHADO, Paulo Cesar. A política educacional de integração/inclusão. Editora UFSC, Florianópolis (2008).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999. <http://www.efdeportes.com/efd98/gestao.htm>. Acesso em 03/08/2016.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Língua Portuguesa para Surdos,** Caminhos para a prática pedagógica, 2004.

QUADROS, Ronice Müller, e SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** Ed. 2006

<http://docplayer.com.br/11500800-A-importancia-do-portugues-escrito-como-segunda-lingua-na-educacao-de-surdos-em-uma-escola-com-proposta-bilingue.html>. Acesso 10-08-2016.

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/20513/educacao-de-surdos-um-olhar-sobre-a-lei-n-10436-de-24-de-abril-de-2002>. Acesso em 11-08-2016.

## INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS LETRADORAS NO ENSINO MÉDIO: UMA APOSTILA DE UMA ESCOLA PARTICULAR

Vera Lúcia Godinho Carneiro\*  
Tatyana dos Santos Cassiano

**RESUMO:** O conceito de letramento surgiu com o intuito de separar os estudos sobre o impacto social, da escrita dos estudos sobre alfabetização. Existem dois diferentes modelos de letramento: o autônomo, que vê o letramento em termos técnicos, independente do contexto social e o ideológico que compreende o letramento em termos de práticas sociais concretas associando-o às ideologias que o perpassam. É sabido que os professores de Língua Portuguesa, precisam incluir em suas aulas atividades com práticas letradoras, formando agentes críticos, indivíduos letrados em vez de apenas alfabetizados. As práticas de leitura e escrita proporcionam aos indivíduos maiores chances de construir uma cidadania plena. Acredita-se que através da escola o indivíduo se torne um agente ativo e transformador. O objetivo da pesquisa é constatar quais são as atividades letradoras desenvolvidas pelo professor de Língua Portuguesa nas aulas de Ensino Médio, investigando se eles visam o letramento pleno do aluno. Este trabalho se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica, de caráter documental, com análise de dados baseado em uma pesquisa qualitativa. A análise de dados foi realizada através da análise de duas apostilas de língua portuguesa, usadas em sala de aula de uma escola particular do Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Letramento; Práticas.

**ABSTRACT:** The concept of literacy came with the intention of separating the studies on the social impact, from the writing of the literacy studies. There are two different models of literacy: the autonomous, who sees the literacy in technical terms, independent of the social context and the ideological understanding of literacy in terms of concrete social practices associating it with the ideologies that permeate it. It is known that language teachers Portuguese, need to include in their classes activities with literacy practices, forming critical agents, literate individuals rather than literate individuals. Reading and writing practices give individuals greater chances to build full citizenship. It is believed that through school the individual becomes an active and transforming agent. The objective of the research is to verify which are the literacy activities developed by the teacher of Portuguese Language in the classes of High School, investigating if they aim at the full literacy of the student. This work is based on a bibliographical research, of a documentary nature, with data analysis based on a qualitative research. Data analysis was performed through the analysis of a Portuguese - language textbook, used in the classroom of a private school in the Federal District.

**Keywords:** High School; Literature; Practices.

---

\* Profª Especialista Vera Lúcia Godinho Carneiro; Universidade de Brasília – UnB; veralcarneiro@yahoo.com.br  
Profª Tatyana dos Santos Cassiano; tatyana.cassiano@gmail.com



## 1 Introdução

Em decorrente processo de evolução, a nossa língua está sempre em transformação. A cada dia novas palavras são criadas ou as antigas se dão um novo sentido. Isso ocorre devido à necessidade que a língua sente à medida que novos fatos ocorrem ou novas ideias surgem. Com os avanços das pesquisas no campo das ciências linguísticas, sentiu-se a necessidade de criações de novas palavras.

Nesta linha de reflexão Soares (2010) defende que a sociedade está vivenciando uma nova realidade social, a qual exige que o indivíduo além de saber ler e escrever, precisa saber fazer o uso da leitura e da escrita. É necessário saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. Daí o surgimento do recente termo Letramento. Segundo o novo Dicionário Aurélio de língua portuguesa, letrado é aquele versado em letras.

Percebe-se que na prática de ensino da língua portuguesa existem situações inadequadas e irrelevantes. Diferentes das concepções da linguística, elas não alcançam o verdadeiro objetivo do ensino, dessa maneira o insucesso escolar se manifesta de diversas maneiras.

Entende-se que o papel do professor é de contribuir para que os alunos ampliem sua capacidade do uso da língua, tanto na forma oral como na escrita. Dessa maneira, formar um indivíduo crítico, participativo e atuante no meio da sociedade. Porém, sabe-se que num contexto geral o ensino da língua portuguesa não vai bem. Antunes (2003, p.15) defende que “(...) a escola não estimula a formação de leitores, não deixam os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios e também não deixa os alunos produzir por escrito esses materiais (...)”.

O insucesso de algumas escolas não é nenhuma novidade. Com enormes dificuldades de leitura o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar. E como consequência, é cada vez mais comum ouvirmos: “o português é uma língua muito difícil”; outros dizem: “tenho aversão às aulas de português”. E assim é cada vez mais comum acontecer à evasão escolar.

## 2 Letramento: principais conceitos

O conceito de letramento surge com a tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. Os estudos sobre letramento no Brasil é uma vertente de pesquisa que concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno e a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover a transformação de uma realidade que é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

Segundo Soares (2010) Letramento é um novo conceito recém-introduzido no campo da Educação, das Ciências, da História, das Ciências Linguísticas. O sentido de Letramento traduzido do inglês *literacy*: letra-do latim *littera*, e o sufixo-mento, que denota o resultado de ação.

“Dessa forma, pode-se definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos”. (SCRIBNER; COLE, 1981, *apud* KLEIMAN, 1995, p.19)

Letramento é, pois o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Entende-se que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para um grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Dessa maneira, entende-se que letramento é uma nova

visão sobre a prática social da leitura e da escrita. E seu objetivo é conduzir o indivíduo para além da alfabetização.

As práticas de uso da escrita da escola sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores, considerado tanto parcial como equivocado, denominada *modelo autônomo* por Street (1984). Contrapõe este modelo, o *modelo ideológico*, que afirma que as práticas de letramento, são social e culturalmente determinadas.

## 2.1 Letramento social X Letramento escolar

A escola é o caminho mais seguro para a entrada na sociedade letrada. As práticas de leitura e escrita proporcionam aos indivíduos maiores chances de constituir uma cidadania plena. Ela é a principal agência de letramento.

“O problema de isolamento da variável que determina as diferenças ficou sem resposta por muito tempo, pois o letramento e a escolarização se dão simultaneamente, uma vez que a escola é a principal agência de letramento” (KLEIMAN, 1995).

Acredita-se que através da escola o indivíduo se torne um agente ativo e transformador. Para o cidadão comum, prevalece a ideia de que a educação especialmente a veiculada na escola é calcada na aprendizagem de ler e escrever. É o caminho mais eficaz de se atingir melhor posição social, porém isso não representa a garantia para retirar os cidadãos do lugar à margem da sociedade.

“Os indivíduos semi-analfabetos ou analfabetos recebem tratamento semelhante ao das chamadas minorias. Além de não terem acesso às informações, estão sujeitos à manipulação de toda ordem, restando-lhe papéis marginais no quadro social (MOLLICA, 2007, p. 22).

Kohl (1995) *apud* Mollica (2007) mostra que o modo de inserção dos membros dos grupos poucos letrados na sociedade tem a marca de exclusão, em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita é um dos fatores exigidos pela sociedade. A autora afirma que a apropriação da cultura letrada e a utilização adequada de recursos linguísticos são suficientes para indicar o espaço que os indivíduos ocupam na escala social.

O Letramento Social, por sua vez, representa as várias práticas sociais que vivenciamos no dia a dia. Como ir ao banco, seguir as instruções da tela e fazer a retirada de um dinheiro, ou fazer um depósito em conta corrente ou poupança, usar o cartão de crédito ou de débito, usando códigos alfanuméricos para realizar uma compra, fazer a leitura de um texto em voz alta dentro de sala de aula. Pegar um ônibus para se locomover de um lugar para outro. Ir ao supermercado solicitar um produto efetuar o pagamento e receber o troco. O letramento social é um processo de aprendizagem de práticas sociais ele está ligado com os diversos contextos sociais, como a família, a igreja, o trabalho, as mídias entre outros.

De acordo com Street (1994), é preciso ter a atenção voltada para a natureza social da leitura e da escrita, o caráter múltiplo das práticas letradas e enfatiza a natureza social do letramento. Segundo o autor é aconselhável utilizar o conceito de “práticas de letramento” para apresentar as especificidades dos letramentos em lugares e tempos e particulares, pois esse conceito é um desenvolvimento do conceito de “eventos de letramento”, que é definido por Heath (1982) como sendo “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interativos”.

Portanto, é preciso utilizar o conceito de “práticas de letramento”, pois está em um nível mais elevado de abstração e também se refere ao comportamento e às conceituações sociais e culturais que atribuem sentido aos usos da leitura e/ou escrita.

### **3 Pesquisa na educação**

A pesquisa foi realizada em uma escola particular de Ensino Médio, situada na cidade satélite do Gama-DF. Funcionado no período matutino e abrangendo o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, o Ensino Médio 1º a 3º e a EJA - Educação de Jovens e adultos.

Esta pesquisa baseia-se na análise das apostilas didáticas usadas no ensino da língua portuguesa para as séries do Ensino Médio. As apostilas são do grupo COC - Curso Oswaldo Cruz, e são sete em seu total. O instrumento de pesquisa serão as apostilas de Gramática I e a apostila Caderno de Atividades.

Este trabalho se fundamenta em dois tipos de pesquisa científica, a pesquisa científica bibliográfica e a pesquisa científica documental. Sua análise de dados foi fundamentada em uma pesquisa qualitativa. Para Cervo e Bervian (1996) a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Ela busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. A principal característica de uma pesquisa documental é a análise minuciosa de todas as fontes documentais que sirvam de suporte à investigação projetada, ao assunto delimitado. Neste sentido, Santos (2004) mostra que são fontes documentais as informações bibliográficas que ainda não receberam organizações, tratamento analítico e não foram publicados.

A análise de dados desta pesquisa foi realizada na apostila do COC, Gramática I, no capítulo IV que tem como nome “Outras classes gramaticais”. No subitem I ela apresenta os principais conceitos de substantivos e suas principais características.

### **4 Análise de dados**

#### **4.1 Apresentação do objeto da pesquisa**

O Colégio pesquisado é composto por uma sólida estrutura física. Observa-se que no programa de Língua Portuguesa e de Literatura do Ensino Médio do Colégio pesquisado. O ensino da língua portuguesa tem uma grande importância dentro do programa, sendo que a carga horária é a maior dentro dele.

Ela é composta por cinco aulas semanais, sendo divididas em duas aulas para gramática, duas aulas para literatura e uma aula para redação. São três professores destinados a ministrar as aulas de português sendo que cada disciplina possui um professor diversificado, ou seja, para cada disciplina tem um professor específico.

Os docentes trabalham com as apostilas do COC - Curso Oswaldo Cruz. Para a área de Português, são utilizados as apostilas de gramática, de literatura e um caderno de atividades como complemento. Os livros são produzidos de formas seriadas, ou seja, os conteúdos são divididos por séries. Os professores complementam os conteúdos com outras fontes de pesquisas e com a utilização da biblioteca da escola.

Os materiais que não são disponibilizados pelo COC e não são encontrados na biblioteca da escola, os alunos ficam responsáveis pela compra, como por exemplo, os livros do PAS – Programa de Avaliação Seriada. Percebe-se que a escola disponibiliza um grande espaço para o ensino da língua portuguesa no programa de Ensino Médio. Também se percebe que a instituição disponibiliza vários recursos para o aprendizado do aluno.

## 4.2 O uso da apostila nas turmas do Ensino Médio pesquisadas

Os dirigentes da escola do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) do Colégio pesquisado, adotaram as apostilas do COC para trabalhar dentro de sala de aula os conteúdos propostos pelo currículo escolar.

Os instrumentos desta pesquisa serão as apostilas de Língua Portuguesa, *Gramática I* e a Apostila de *Caderno de Atividades*, que é usado como complemento dos conteúdos. Os conteúdos que não estão na apostila eles complementam com outros materiais. Todas as apostilas são voltadas para as provas do vestibular.

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p. 39)

A primeira parte da análise de dados dessa pesquisa será realizada na apostila de *Gramática I*, no capítulo IV (as outras classes gramaticais) no subitem I que apresenta os principais conceitos de substantivos. Esse conteúdo é trabalhando em turmas de primeiro ano do Ensino Médio.

Ao analisar a apostila, percebe-se que no início do capítulo é apresentada a letra da música “O Pulso” de Arnaldo Antunes. A letra da música relata várias doenças que o ser humano pode ter e como os vários sentimentos que assolam a vida do homem, têm o poder de deixá-lo doente. Fala da luta diária do ser humano contra todos esses males, de uma força interior que move o homem, ainda se ele estiver mal, ele busca a cura. Ele luta desesperadamente pela vida.

Logo em seguida são apresentados os conceitos fundamentais do termo substantivo que a apostila traz. Substantivo é uma classe gramatical que engloba todas as palavras que “nomeiam os seres”. Em seguida ela explica o conceito e cita alguns exemplos retirados do texto. No texto que abre este módulo, predominam os substantivos, ou seja, os nomes de alguns (entre muitos) males de que o corpo padece, desde moléstias físicas (câncer, hepatite, lepra) ou psíquicas (esquizofrenia, hipocondria, cleptomania) entre outros (Apostila – Sistema de Ensino COC – Língua Portuguesa I / Gramática I, p.76).

Observa-se que ao analisar este módulo da apostila, a letra da música é um exemplo de gênero musical muito interessante para trabalhar esse conteúdo dentro de sala de aula. Ele aborda vários exemplos de substantivos dentro do texto, podendo assim trabalhar gêneros textuais junto com o conceito de substantivo.

No entanto, percebe-se que essa não é a proposta apresentada pela apostila. Ela aborda uma posição totalmente estruturalista ao conceituar substantivo, impõe um conceito, uma regra. E ao citar exemplos, ela mostra as palavras soltas, descontextualizadas, em momento nenhum ela cita as palavras dentro do seu contexto. Não mostra a função do substantivo dentro do texto. E ainda não usa o texto como instrumento de pesquisa dentro de sala de aula, utilizando o texto como um pretexto para introduzir o assunto.

Para Antunes (2003), pelos limites estreitos da gramática normativa, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de reconhecer as unidades e de nomeá-las corretamente. Porém, entre tudo que corresponde à língua, a nomenclatura é a parte menos

móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes. Talvez, por isso mesmo, seja a parte mais fácil de virar objeto das aulas de língua portuguesa. Vale a pena também lembrar que o ensino da língua é muito mais do que o conjunto de uma nomenclatura gramatical.

Da mesma forma, percebe-se que quando a apostila explica que os substantivos podem ser classificados conforme a sua formação, estrutura, extensão e significado, ela mostra a diferença dos substantivos primitivos e derivados, exemplificado com algumas palavras retiradas do texto.

São primitivos os substantivos que não provêm de outro vocábulo: pulso, corpo, peste, ciúmes, asma, febre, etc.; São substantivos derivados os que se formam a partir de outros vocábulos, por meio da derivação: anemia raquitismo, disritmia, afasia, culpa, estupidez, etc (Apostila – Sistema de Ensino COC – Língua Portuguesa I / Gramática I, p.76).

Novamente observa-se que a apostila mostra exemplos retirados do texto, no entanto ela cita palavras soltas, não fazendo nenhuma relação das palavras e sua função de substantivos dentro do texto. Antunes (2003, p. 31) mostra que “(...) uma gramática normativa descontextualizada é amorfa da língua como potencialidade, ensina a língua desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia-a-dia (...)”.

Observa-se que o que a apostila sugere é que o aluno identifique e reconheça os tipos de substantivos. No entanto não se preocupa em mostrar para o aluno para que servem esses substantivos, em que momento eles são usados ou principalmente que efeitos eles provocam dentro do texto. Não aborda o principal, que são os tipos de efeitos práticos que se conseguem com o uso dos substantivos dentro do texto e como ele funciona na língua.

No próximo ponto analisado da apostila, ela fala sobre a diferença de substantivos comum, substantivos próprio, substantivos concreto e abstrato.

Quanto à extensão (ou abrangência), a tradição gramatical define o substantivo comum como o designativo de qualquer indivíduo pertencentes a uma espécie de seres: menino, aluna, livro, mar, planeta, montanha, etc. São próprios os substantivos que nomeiam um indivíduo específico de uma espécie: Alberto, Lorena, “D. Casmurro, Cáspio, Netuno, Aconcágua, etc. São concretos os substantivos que “designam os seres e as coisas”, o que existe por si, seja no plano real, seja no domínio da imaginação: corpo, homem, professor, porta, Deus, fada, saci, mula-sem-cabeça, etc. Abstratos são os substantivos que nomeiam as emoções, os sentimentos, os estados, as ações, as qualidades, ou seja, o que não existe por si mesmo: alegria, repulsa, escuridão, rancor, amor, ódio, estudo, abalo, queda, ascensão, etc. (Apostila – Sistema de Ensino COC – Língua Portuguesa I / Gramática I, p.77).

Percebe-se que a apostila, ao falar dessas classificações de substantivos, usa um conceito totalmente estruturalista, ou seja, concebendo a língua pela língua. Refere-se a ela como se ela fosse um instrumento mecânico, como se ela não estivesse viva. Observa-se isso no momento em que ele fala sobre a tradição da gramática, obrigando o aluno, de certa forma, a decorar conceitos e palavras rebuscadas, que ele nunca irá associar com acontecimentos do seu dia a dia.

Observa-se também que a apostila, ao exemplificar as classificações dos substantivos, não retira os termos do texto usado para introduzir este módulo. Ela usa outras palavras, ou seja, os autores se esquecem do texto apresentado para trabalhar o conceito e as classificações dos substantivos.

Antunes (2003) defende que uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é em manifestações textuais da comunicação funcional não chega a ser o estudo dos usos comunicativamente relevante da língua.

Aquele instrumento que foi proposto no início do capítulo agora já não existe mais, pois o texto foi apresentado apenas para análise de sua estrutura. Não há indicação no módulo analisado de questões que trabalhem com a reflexão sobre o gênero textual “música” muito

menos há proposta de reflexão linguística e de produção textual. Portanto, não houve práticas de letramentos.

Na perspectiva de Antunes (2003) enquanto o professor de português fica analisando regras gramaticais, os alunos ficam privados de tomar consciência de que eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, sujeitos inexistentes.

A apostila poderia explorar melhor a compreensão do texto apresentado, por ele ter vários exemplos de substantivos. No entanto essa categoria gramatical poderia ser abordada de modo muito mais reflexivo, ou seja, levar os alunos a refletir sobre a língua. Além disso, poderia se trabalhar dentro de sala de aula os diversos tipos de gêneros textuais e os problemas sociais que o texto apresenta. Dessa maneira, os alunos poderiam associar o conceito de substantivo com as situações vivenciadas no seu dia a dia.

No próximo ponto analisado da apostila observa-se que ela aborda o grau dos substantivos, diferenciando o grau aumentativo do grau diminutivo, apresentando a sua forma analítica e sintética. Para exemplificar melhor o conceito do grau dos substantivos a apostila apresenta dois exemplos de gênero propaganda.

A apostila (p.79) mostra as imagens fazendo a seguinte referência: (...) Observe, nos substantivos empurrãozinho e Lolitão, a coexistência de sufixo aumentativo e diminutivo (ao e inho, ita e ao,) respectivamente (...).

Analise-se as imagens apresentadas:



Figura 1: Texto publicitário utilizado para dar exemplos do grau de substantivos na apostila analisada

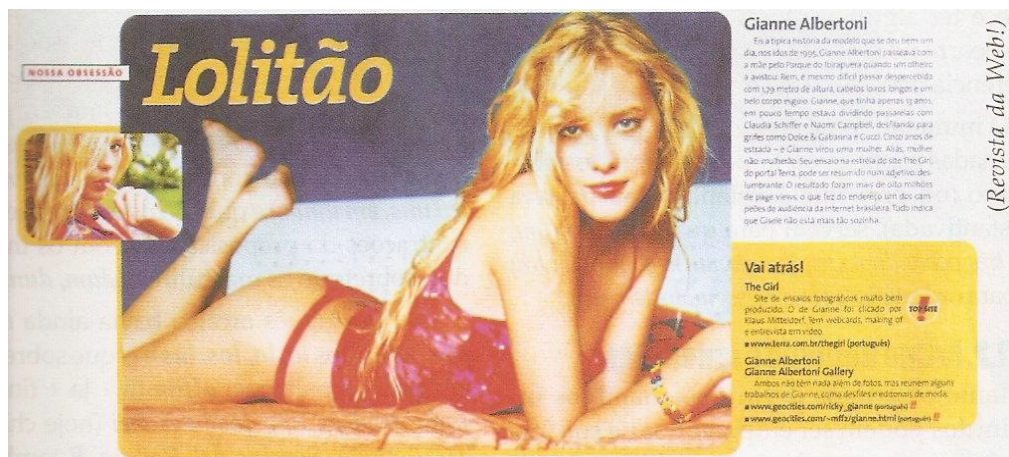


Figura 2: Texto publicitário utilizado para dar exemplos do grau de substantivos na apostila analisada

Após apresentar as imagens, a apostila mostra as diferenças entre o grau dos substantivos.

Exprime-se o grau aumentativo e o diminutivo de um substantivo modificando-o por meio de adjetivo (forma analítica) ou acrescentando-lhe um sufixo (forma sintética). Menino: grau aumentativo analítico: menino grande; grau aumentativo sintético: meninão. Grau diminutivo analítico: menino pequeno; grau diminutivo sintético: menininho. As formas sintéticas nem sempre se relacionam a tamanho, podendo também conferir valores afetivos (carinho, desprezo, admiração, ironia): sujeitinho, gentinha, timeco, timaço, mulherão etc. (Apostila – Sistema de Ensino COC – Língua Portuguesa I / Gramática I, p.80).

Observa-se que a apostila traz um ponto positivo ao trabalhar o gênero propaganda para explicar uma regra gramatical. Dessa maneira a língua foi contextualizada em um texto, e proporcionou ao aluno visualizar como a língua acontece. É um texto curto e permite aos alunos refletir e analisar.

Apesar de centrar a explicação de uma maneira estrutural e não ampliar a discussão sobre os gêneros textuais que ela apresenta, a apostila traz outro ponto positivo. Ela mostra o grau diminutivo e o grau aumentativo do substantivo no modo pejorativo, ou seja, ela indica que o grau diminutivo não se refere apenas ao tamanho que é pequeno, mas mostra que ele também pode indicar coisas pejorativas na intenção de depreciar algo ou alguém.

Porém, percebe-se que a apostila apresenta novamente o texto como pretexto. Ela traz uma quantidade grande de gêneros textuais, neste caso agora o gênero textual propaganda, interessante porque apresenta textos polêmicos, mas não trabalha o texto, não o explora.

A apostila não dá indícios de uma reflexão desse gênero propaganda. Não faz questionamentos como, por exemplo: Porque será que essa propaganda é assim? Não mostra que a função trabalhada na propaganda é a função conativa ou função expressiva, que é usada normalmente quando se quer convencer alguém a comprar um produto ou a fazer determinada coisa.

Então, entende-se que não houve uma exploração do gênero propaganda, não houve ainda, uma reflexão sobre a mensagem que está atrás dela. E novamente o gênero textual foi usado como pretexto, ele foi colocado somente para introduzir o assunto e dentro de um emaranhado de ideias e de vários recursos a ser explorados, a apostila usa somente uma palavra “Lolitão” para exemplificar o grau aumentativo do substantivo. Por isso, faz-se necessário que o professor de português que trabalhe com essa apostila possa ampliar esse assunto apresentando outros textos publicitários que apresentam essa característica para ampliar o debate com os alunos. A apostila não traz essas indicações, o que fica a cargo do professor, porém, ele não possuindo esses tipos de conhecimento para trabalhar isso dentro de sala de aula, essas questões passam despercebidas pelo aluno.

A segunda parte da análise de dados dessa pesquisa será realizada na apostila *Caderno de Atividades*, na parte de produção e interpretação de textos no módulo XVI, que apresenta o conteúdo de argumentação I. Esse conteúdo é trabalhado em turmas de terceiro ano do Ensino Médio como requisito primordial para a elaboração de uma boa dissertação.

Ao analisar esse módulo, observa-se que a apostila introduz o conceito de argumentação da seguinte forma:

A argumentação pode ser considerada, em um texto dissertativo, como a parte mais importante, apesar de sua qualidade, boa ou ruim, depender grandemente da tese. Tal importância é natural, pois é com a argumentação que o redator revela a capacidade de manifestar pensamento, com coerência em relação ao tema e em à própria tese. É nessa parte central da dissertação que nos é dado perceber se o emissor raciocina lógica e articuladamente, logo, de forma organizada e clara, se conhece a gramática normativa da

língua e se tem razoável visão do mundo. É ainda, nessa segunda parte estrutural, que se detecta a firmeza das posições sociais, ideológicas e políticas desse emissor (Apostila – Sistema de Ensino COC – Língua Portuguesa / Caderno de Atividades, p.47).

Percebe-se que, na apresentação deste módulo, a apostila introduz o trabalho com a função da língua, levando o aluno a refletir sobre alguns assuntos sociais, instigando ele a pensar, e mais que isso, a defender o seu ponto de vista. Neste momento, observa-se práticas de letramento.

A apostila *Caderno de Atividades* (p. 47) defende que “(...) a argumentação é o desenvolvimento de um raciocínio com o fim de defender ou repudiar um ponto de vista, para convencer e persuadir um oponente, um interlocutor circunstancial ou a de nós próprios (...)”. Proporciona ao aluno uma oportunidade de defender o seu ponto de vista, de questionar o que é imposto pela sociedade e o instrui a procurar argumentos coesivos pra defender a sua opinião.

Essa análise foi somente em uma parte da apostila, porém, quando se observa a apostila em um todo, percebe-se que todos os gêneros presentes na parte de produção textual são voltados para a produção do texto dissertativo, que é aquele cobrado nos vestibulares.

Trabalhar o conteúdo de argumentação é um ponto positivo que a apostila traz, mas percebe-se que a apostila só trabalha com argumentação por causa da dissertação. Por se tratar de uma escola particular o seu principal objetivo é alcançar o maior número possível de alunos aprovados no vestibular.

A apostila apresenta o conteúdo somente em uma folha de forma superficial, com uma estrutura resumida e com as letras pequenas, sem ilustrações. Apresenta também um módulo argumentação II, porém é uma ampliação do módulo argumentação I.

### **4.3 Onde estão às atividades letradoras nas apostilas analisadas?**

Ao final das análises das apostilas, percebe-se que o único lugar em que se encontram atividades letradoras de leitura e produção textual como prática reflexiva da língua é na apostila de *Caderno de atividades*, nos módulos de produção textual. Proposta para laboratório de redação: Desenvolva uma dissertação, em prosa, argumentado sobre o seguinte tema proposto: “Quais são os reais motivos que levam a sociedade brasileira a aceitar, tão passivamente, os problemas causados pela ingestão excessiva de bebida alcoólica?” (Apostila – Sistema de Ensino COC – Língua Portuguesa / Caderno de Atividades, p. 47).

Porém, observa-se que dentro da grade curricular de língua portuguesa da escola pesquisada, as aulas de redações são as que têm menor carga horária, em relação à gramática e literatura. Os alunos têm apenas uma hora aula por semana dentro de um programa que prevê cinco horas aulas para a disciplina de português, o que é muito pouco se comparada, por exemplo, com a carga horária das aulas de literatura e de gramática, que têm trabalhado a língua de uma forma estrutural.

Nesse sentido, Antunes (2003) “(...) defende que a escola perde muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo (...)”.

Observa-se que é somente nas aulas de produção textual que as práticas de letramento são aprendidas e vivenciadas dentro da escola. É nas aulas de redação que os alunos discutem problemas sociais, que eles têm a oportunidade de expor sua opinião e de conhecer a opinião dos colegas.

A professora de redação da escola pesquisada trabalha dentro de sala de aula temas bastante atuais da sociedade, normalmente os que geram polêmica. Como a liberação do uso



da maconha, o preconceito de diversos tipos, o homossexualismo, a homofobia, as práticas de aborto, bullying na escola, entre outros. E todos os temas discutidos dentro de sala de aula se tornam práticas de produções textuais, em diferentes tipos de textos, como crônicas, narrações e dissertações.

Percebe-se que através dessas práticas de letramento dentro da sala de aula que os alunos começam a refletir, a expor suas opiniões e principalmente a questionar. Eles entendem que não precisam aceitar tudo que a sociedade impõe. Que são cidadãos e têm deveres, mas têm direitos e que podem lutar por eles. Tornam-se agentes críticos, mais participativo, deixam de ser apenas seguidores de ideias formadas, construindo o seu próprio ponto de vista em relação a diversos assuntos.

São também nas aulas de redações que os alunos trabalham através de produções textuais a função das classes gramaticais dentro do texto. Os conceitos e as nomenclaturas aprendidas nas aulas de gramática fazem sentido neste momento, quando a função da língua é trabalhada dentro da produção textual. São nesses momentos que os alunos entendem, por exemplo, a função do substantivo, os seus tipos e como ele é trabalhado dentro do texto. Através das práticas de redação os alunos fazem uma relação entre a linguagem e o mundo.

#### **4.4 Apontamentos finais: Letramento no ensino médio e o ensino apostilado**

A escola particular pesquisada tem optado por esse tipo de ensino apostilado, pelo fato de ser muito mais rápido e mais prático. Os professores cumprem os conteúdos programáticos em um curto período de tempo, porque elas apresentam os conteúdos de forma resumida.

Ao apresentar os conteúdos sintetizados, a apostila limita o ensino do aluno e o impede de ter uma visão macro da língua. E por abordar uma concepção de língua estruturalista, a apostila não proporciona ao aluno uma capacidade de refletir sobre ela, sobre a sua função dentro do texto, abordando-a como uma língua que é viva e não apenas como um instrumento de estudo.

A apostila apresenta uma quantidade significativa de gêneros textuais, porém ela está maquiando o ensino da língua, usa os diversos textos encontrados como pretexto, como um utensílio de auxílio para a explicação dos conteúdos, mas em nenhum momento apresenta uma reflexão sobre os tipos de gêneros textuais apresentados.

O ensino apostilado é fruto de uma geração contemporânea, de uma escola moderna que apenas se preocupa em correr com os conteúdos para que os alunos absorvam o máximo de matérias para que esteja preparado para a realização de provas como o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, o PAS – Programa de Avaliação Seriado e os vestibulares, principalmente, o vestibular da UnB – Universidade de Brasília.

Essas escolas trabalham apenas com essas metas, o seu principal objetivo é conseguir status no meio da sociedade na aprovação dos seus alunos nesses tipos de processos seletivos.

E nesse sentido, observa-se que as práticas de letramento ficam destinadas há uma hora aula por semana, nas aulas de redações, e que analisando a apostila percebe-se que grande parte das propostas de redações sugeridas pela apostila não são produzidas por falta de tempo, e o aluno fica à mercê de um gênero apenas: a dissertação, que é mais trabalhada dentro de sala de aula por causa do vestibular.

Ao analisar a apostila entende-se que os conteúdos propostos para a produção de textos, em sua maioria, são voltados para a construção de uma dissertação. A apostila trabalha em cima da construção de uma dissertação porque o objetivo da escola é que seus alunos sejam aprovados no vestibular. O ensino é totalmente voltado para isso. A apostila não ensina, por exemplo, os alunos a trabalharem com cartas de argumentação, não os ensina a ler uma

bula de remédio e a fazer coisas simples como um poema. Ela é totalmente voltada para o vestibular.

Nessa linha de reflexão, Antunes (2003) defende que as propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita, ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola e, assim, é preciso que sejam textos de gêneros que têm função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade. A famosa dissertação parece ter assumido a condição de gênero escolar único, pois pouca coisa se escreve diferente nas escolas, principalmente nas séries de Ensino Médio. Não admira, pois, que mais tarde, escrever qualquer outro gênero de texto se torne uma tarefa praticamente inviável.

Observa-se que este método de ensino tem de ser repensado, porque nem todos os alunos vão entrar na faculdade. Apesar de ser uma escola particular, os alunos precisam aprender os outros tipos de gêneros textuais para poder enfrentar o dia a dia fora da escola no mercado de trabalho.

## 5 Considerações finais

A análise de dados constata que a apostila traz o conceito de substantivo de uma forma totalmente estrutural baseado na gramática normativa, e ao citar exemplos ela usa palavras retiradas do texto, porém as expõem de maneira solta e descontextualizadas não mostrando a função do substantivo dentro do texto. A apostila não trabalha com o texto, ela o usa como pretexto para introduzir o assunto, oferecendo um ensino focado no modelo de letramento autônomo.

Na análise realizada na apostila *Caderno de Atividades*, na parte de produção e interpretação de textos no módulo XVI, percebe-se práticas de letramento social, porém, as aulas de redação têm uma menor carga horária dentro do programa de língua portuguesa da escola pesquisada. Portanto, o aluno tem somente uma hora aula por semana para aprender práticas de letramentos dentro de sala de aula. Além disso, as aulas de redações são voltadas para o vestibular e tem o intuito de ensinar os alunos a aprender a redigir uma boa dissertação os deixando a mercê de outros gêneros textuais.

O ensino apostilado é fruto de uma geração moderna, que buscam somente status, seu objetivo principal é passar o número maior de conteúdos para que os alunos se preparem para o vestibular. As apostilas trazem os conteúdos acoplados, o que torna mais fácil a aplicação dos conteúdos dentro de sala de aula. Porém por trazer os conteúdos de formas resumidas, deixa o aluno sem uma visão ampla da língua

O texto dentro de sala de aula pode deixar de ser um pretexto e se tornar o centro, se tornar o motivo pelo qual aquela aula será ministrada e dentro dele se ensinam as funções das regras da gramática normativa. O aluno precisa sim aprender tais regras, porém ele pode aprender através da leitura e da produção de textos com perspectivas em assuntos sociais.

Os professores precisam compreender a importância das práticas de letramentos dentro de sala de aula, devem introduzir e trabalhar com diversos gêneros textuais para que os alunos possam associá-los as práticas vivenciadas no dia a dia. Além disso, é preciso motivar os alunos a lerem e a escreverem, para que dessa forma eles possam praticar e aprender a entender os textos e a questioná-los.

## Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

APOSTILA – **Sistema de Ensino COC** – Língua Portuguesa / Gramática I.

\_\_\_\_\_. Língua Portuguesa / Caderno de Atividades.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez; SCHAFFER, Neiva Otero; SZEWCZYH, Sonia;

BRASIL. **Secretária de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2002.

\_\_\_\_\_. **Novo Currículo da Educação Básica do Ensino Médio**. 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4ª Ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>, acesso em 10 de maio de 2011.

JUNIOR, Celso Ferrarezi. **Guia do Trabalho Científico do Projeto a Redação Final**. São Paulo: Contexto, 2011

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: \_\_\_\_\_ (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/ SP: Mercado das Letras, 1995. P.15-61.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003. 47

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORRES, Maria Cecília de A; TRAVERSINI, Clarice Salete. **Ler e Escrever: Compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia Científica a construção do conhecimento**. 6<sup>a</sup> Ed. DP&A, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento Um Tema em Três Gêneros**. 4<sup>a</sup> Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Novo Caderno Abralín, nº 25**, 2000. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/> acesso em: maio de 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Bryan V. Street; tradução Marcos Bagno. 1<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## ANEXO I

### Módulo 16 – Argumentação (I)

Também chamada de desenvolvimento, a **argumentação** pode ser considerada, em um texto dissertativo, como a parte mais importante, apesar de sua qualidade, boa ou ruim, depender grandemente da tese. Tal importância é natural, pois é com a argumentação que o redator revela a capacidade de manifestar seu pensamento, com coerência em relação ao tema e em relação à própria tese. É nessa parte central da dissertação que nos é dado perceber se o emissor raciocina lógica e articuladamente, logo, de forma organizada e clara, se conhece a gramática normativa da língua e se tem razoável visão de mundo. É, ainda, nessa segunda parte estrutural, que se detecta a firmeza das posições sociais, ideológicas e políticas desse emissor (assumidas na tese e mais bem explicitadas na argumentação).

Portanto, para chegar ao sucesso argumentativo, quem disserta não pode perder de vista, enquanto constrói os argumentos, a sua tese. É preciso raciocinar com simplicidade, com lógica e lembrar o tempo todo de que a convicção é necessária. **Convencer e persuadir** são as metas da retórica; ou como diz seu representante maior, *“ela revela a nossa capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso (situação, texto) com o fim de persuadir”*. (Aristóteles, *Retórica*, 1355b, in Aristotle Selections, trad. de T. Irwin e G. Fine, Indianápolis, Hackett, 1995).

Resumindo: argumentação é o desenvolvimento de um raciocínio com o fim de **defender** ou **repudiar** uma tese ou ponto de vista, para convencer e persuadir um oponente, um interlocutor circunstancial ou a nós próprios. Desenvolve-se em função de um **destinatário**, que influencia direta ou indiretamente a forma como evoluem os argumentos propostos. Sem ferir a **atenção** do destinatário da argumentação, esta jamais poderá ser efetiva.

Para isso, estudaremos a seguir alguns tipos de argumentos, dos mais comuns e recorrentes em textos de vestibular.

#### Tipos de argumentos

##### 1. Analogia

*Tais comportamentos em nada contribuem para qualquer melhoria individual ou coletiva de quem quer que seja. Ramos de árvores frondosas que, baixos, incomodam os transeuntes distraídos, ora despenteando-os, ora arranhando-lhes a fronte, quem sabe até atingindo-lhes os olhos, cegando-os, no mínimo por momentos, que podem ser fatais. É preciso estar atento, antever a sua incômoda presença e, ato contínuo, mudar de caminho.*

Papo Regueta. O convívio íntimo de cada dia.

##### 2. Causa / Conseqüência

*A ganância pela posse da terra, exacerbada por uma arcaica estrutura fundiária e pelo modelo econômico brasileiro – excludente, concentrador e dependente – gera a fome e a doença, as migrações forçadas, a escassez de produção e de produtividade, a precariedade das moradias, prisões arbitrárias, injustiças, destruições de casas e outras formas de opressão contra a pessoa humana.*

Mensagem ao povo de Deus – Bispos do Regional Nordeste III

##### 3. Autoridade / Citação

*Não é à toa que, o propósito dessa falta de comunicação, Graciliano Ramos, há tanto tempo, já tinha dito: “Escrever somente por gosto, para não ter resposta, sumenta a esperança e não consola”.*

Revista Atual

##### 4. Contrário (oposição)

*Caça não é esporte porque esporte pressupõe igualdade de condições entre os contendores, um conhecimento prévio de ambas as partes, das regras do jogo, e a existência de um juiz que faça cumprir essas regras.*

*Com suas propostas, os caçadores vêem a fauna silvestre como um recurso natural renovável, cujo superávit precisa ser eliminado para que haja equilíbrio da natureza. São economistas e não ecologistas. Aceitar, oficializar, estimular essa matança é antiético, ilegal e inconstitucional.*

*Se a fauna já sofre com o desmatamento, com as favelas, as queimadas, os agrotóxicos, as hidrelétricas, por que legalizar mais uma atividade que contribui com o extermínio dos animais?*

Carolina Laranjeira – G E S

##### 5. Comparação

*Na verdade, não deve ser explicitado, mas o casamento tem que ser encarado como uma parceria, um contrato comercial. Não é à toa que ele acontece de “papel passado”, com testemunhas e ambos tendo os mesmos direitos e deveres, além de terem que dividir “direitinho” os momentos de prazer.*

Laura G. Arantes – ex-aluna COC

##### 6. Dados concretos

*O supermercado é, por excelência, o lugar onde o brasileiro compra comida: 98,2% dos entrevistados se abastecem nesses estabelecimentos. Nove em dez pessoas, surpreendentemente, passam ao largo de sacolões e cooperativas de consumo.*

Revista Superintendência

## Gramática I

### Capítulo 04. Outras Classes Gramaticais

#### 1. Substantivo

##### O Pulso

*O pulso ainda pulsa  
O pulso ainda pulsa  
Peste bubônica câncer pneumonia  
Raiva rubéola tuberculose anemia  
Rancor cisticercose caxumba difteria  
Encefalite faringite gripe leucemia  
O pulso ainda pulsa  
O pulso ainda pulsa  
Hepatite escarlatina estupidez paralisia  
Toxoplasmose sarampo esquizofrenia  
Úlcera trombose coqueluche hipocondria  
Sífilis ciúmes asma cleptomania  
O corpo ainda é pouco  
O corpo ainda é pouco  
Reumatismo raquitismo cistite disritmia  
Hérnia pediculose tétano hipocrisia  
Brucelose febre tifóide arteriosclerose  
miopia  
Catapora culpa cãibra cãimbra lepra afasia  
O pulso ainda pulsa  
O corpo ainda é pouco*

Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Tony Bellotto

##### 1.1. Conceitos fundamentais

**Substantivo** é uma classe gramatical que engloba todas as palavras que “nomeiam os seres”. Na verdade, tudo quanto se pode nomear tem como nome um substantivo: os seres (reais ou imaginários), os objetos, os lugares, os grupos de seres, as ações, os estados, as sensações, os sentimentos, os fenômenos etc. No texto que abre este módulo, predominam os **substantivos**, ou seja, os **nomes** de alguns (entre muitos) males de que o corpo padece, desde moléstias físicas (*câncer, hepatite, lepra*) ou psíquicas (*esquizofrenia, hipocondria, cleptomania*), até sentimentos perniciosos (*rancor, ciúmes, hipocrisia, culpa*). Ainda que pertencentes a universos semânticos tão distintos, tais vocábulos contêm ao menos um

ponto de contacto: são nomes. São, pois, **substantivos**.


Os substantivos podem ser classificados conforme:

- a) a sua **formação e estrutura**;
- b) a sua **extensão e significado**.

No primeiro caso classificam-se como **primitivos** ou **derivados** e **simples** ou **compostos**. São **primitivos** os substantivos que não provêm de outro vocábulo: *pulso, corpo, peste, ciúmes, asma, febre* etc.; em geral, são vocábulos a partir dos quais se formam outros: *pulseira, corpóreo, pestilento, ciumento, asmático, febril* etc. São **substantivos derivados** os que se formam a partir de outros vocábulos, por meio da derivação: *anemia, raquitismo, disritmia, afasia, culpa, estupidez* etc.



Gramática I



Chamam-se **simples** os substantivos que têm um único radical em sua formação: *pulso, peste, câncer, raiva, gripe, sarampo, sífilis, ciúmes, raiva, corpo* etc. **Compostos** são os substantivos que apresentam mais de um radical na sua estrutura mórfica: *toxoplasmose, esquizofrenia, arteriosclerose* etc.

✖ Quanto à **extensão** (ou **abrangência**), a tradição gramatical define o substantivo **comum** como o **designativo** de qualquer indivíduo pertencente a uma espécie de seres: *menino, aluna, livro, mar, planeta, montanha* etc. São **próprios** os substantivos que nomeiam um indivíduo específico de uma espécie: *Alberto, Lorena, "D. Casmurro", Cáspio, Netuno, Aconcágua* etc.

Quanto ao **significado** (ainda de acordo com a tradição), os substantivos podem ser **concretos** ou **abstratos**. São **concretos** os substantivos que "designam os seres e as coisas", o que existe por si, seja no plano real, seja no domínio da imaginação: *corpo, homem, professor, porta, Deus, fada, saci, mula-sem-cabeça* etc. **Abstratos** são os substantivos que nomeiam as emoções, os sentimentos, os estados, as ações, as qualidades, ou seja, o que não existe por si mesmo: *alegria, repulsa, escuridão, rancor, amor, ódio, estudo, abalo, queda, ascensão* etc.

Existem também os substantivos **coletivos**, que designam conjuntos de seres pertencentes a uma mesma espécie: *multidão, batalhão, alcatéia, enxame, arquipélago, pinacoteca* etc.

## 1.2. Flexões

### 1. Gênero

Na língua portuguesa, os substantivos podem pertencer ao gênero **masculino** ou **feminino**. Os substantivos **masculinos** são os que, em geral, admitem o artigo definido **o(s)** e normalmente designam pessoas e outros animais do sexo masculino (*Artur, menino, cachorro, cavalo, gato, galo*), funções desempenhadas por homens (*diretor, imperador, padre*), os meses, os pontos cardeais, alguns acidentes geográficos (*janeiro, fevereiro, norte, oeste, o Nilo, o Pacífico, o Titicaca, o Minuano, os Andes*) etc.

Os substantivos **femininos** geralmente admitem o artigo definido **a(s)** e nomeiam seres humanos e outros animais do sexo feminino (*Melissa, menina, cadela, égua, gata, galinha*), funções exercidas por mulheres (*diretora, imperatriz, freira*), além de nomes em que estão subentendidas as palavras **cidade** e **ilha** (*a promissora Taubaté, as Baleares*) etc.

Você não pode confundir, porém, os conceitos de **gênero** e **sexo**. No caso de substantivos designativos dos seres humanos e de muitos outros animais, os termos **masculino** e **feminino** podem referir-se tanto à flexão gramatical de **gênero**, quanto à distinção fisiológica fundamentada no sexo. É o que ocorre, por exemplo, com *atriz* (**gênero** e **sexo** femininos) ou *embaixador* (**gênero** e **sexo** masculinos). Entretanto, não procede o conceito de sexo para vocábulos como *caderno* (**gênero** masculino) ou *caneta* (**gênero** feminino). Ademais, mesmo em certos casos, **gênero** e **sexo** não são conceitos convergentes; é o que ocorre, por exemplo, com certos substantivos como: *o cônjuge* (substantivo do **gênero** masculino que designa pessoas de **sexos** diferentes: *o marido* e *a esposa*), *a testemunha* (substantivo de **gênero** feminino, designativo de ambos os **sexos**), *a girafa* (substantivo de **gênero** feminino, designativo de ambos os **sexos**) etc.

Grande parte dos substantivos apresenta duas formas diferentes para a indicação do **gênero**; são os substantivos **biformes**: *bode/cabra, pai/mãe, aluno/aluna* etc. Há também os que têm uma única forma para os dois gêneros; são chamados **uniformes**: *o/a dentista, o jacaré, a criança* etc.

- Substantivos biformes **cognatos** (*pato, pata; galo, galinha*)
- Substantivos biformes **não-cognatos** (*cavaleiro, amazona; cavaleiro, dama*).
- Substantivos uniformes **comum-de-dois** (*o/a agente, dentista, colega, pianista*).
- Substantivos uniformes **sobrecomuns** (*o algoz, o cônjuge, a vítima, a criança*).
- Substantivos uniformes **epicenos** (*a águia macho, a águia fêmea*).

Capítulo 04. Outras Classes Gramaticais
PV2D-06-POR-11
77

Gramática I

**Plural de compostos com hífen**

- elementos **variáveis**: *substantivo, adjetivo, numeral*; elementos **invariáveis**: *verbo, advérbio e preposição*: *guardas-noturnos, bóias-frias, sempre-vivas, grão-duques, bate-bocas, vice-presidentes, ex-diretores* etc.
- substantivos unidos por preposição: apenas o **primeiro** vai para o plural: *pés-de-moleque, mulas-sem-cabeça* etc.
- palavras repetidas ou onomatopaicas: apenas a **segunda** vai para o plural: *teco-tecos, plim-plims, reco-recos* etc.
- flexiona-se o **primeiro** substantivo quando o segundo exprime **finalidade** ou **semelhança**: *escolas-padrão, peixes-boi* etc.
- **invariáveis**: *bota-fora, diz-que-diz* etc.





**Gianni Albertoni**

Essa obra é uma adaptação de um texto original de Vladimir Nabokov, publicado em 1928, sob o título de 'Invitation à un voyage en Italie'. O texto original foi traduzido para o português por Gianni Albertoni, em 1998, sob o título de 'Lolita'. A obra é uma adaptação de um texto original de Vladimir Nabokov, publicado em 1928, sob o título de 'Invitation à un voyage en Italie'. O texto original foi traduzido para o português por Gianni Albertoni, em 1998, sob o título de 'Lolita'.

**Vai atrás!**

Este livro é uma adaptação de um texto original de Vladimir Nabokov, publicado em 1928, sob o título de 'Invitation à un voyage en Italie'. O texto original foi traduzido para o português por Gianni Albertoni, em 1998, sob o título de 'Lolita'.

**Sobre o autor**

Gianni Albertoni nasceu em 1948, em São Paulo, Brasil. É escritor, jornalista e tradutor. É autor de vários livros e artigos. Seu trabalho é dedicado à divulgação da literatura russa e à adaptação de obras estrangeiras para o português.

Observe, nos substantivos *empurrãozinho* e *Lolita*, a coexistência de sufixo aumentativo e diminutivo (**ão** e **inho**, **ita** e **ão**, respectivamente)

Capítulo 04. Outras Classes Gramaticais

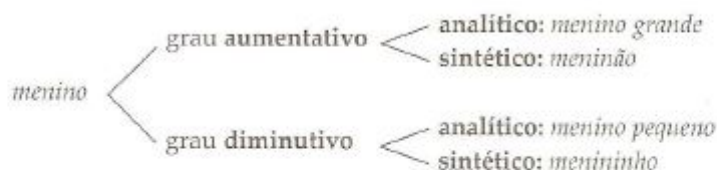
PV2D-06-POR-11

**79**



### III. Grau

Exprime-se o grau aumentativo e o diminutivo de um substantivo modificando-o por meio de adjetivo (forma **analítica**) ou acrescentando-lhe um sufixo (forma **sintética**):



As formas sintéticas nem sempre se relacionam a tamanho, podendo também conferir valores afetivos (carinho, desprezo, admiração, ironia): *sujeitinho, gentinha, timeco, timaço, mulherão* etc.

## 2. Artigo

### 2.1. Conceitos fundamentais

O **artigo** é uma classe de palavras que, antepostas mediata ou imediatamente ao **substantivo**, têm o papel de **particularizar-lhe** ou **generalizar-lhe** o sentido. Particularizantes são os **artigos definidos**: *o, a, os, as*; generalizantes são os **artigos indefinidos**: *um, uma, uns, umas*. Compare, por exemplo, o sentido das orações:

*Conversei durante muito tempo com a garota.*

*Conversei durante muito tempo com uma garota.*

Contextualizadas, as sentenças veiculam mensagens bem distintas. Na primeira situação, alude-se a uma garota da qual o receptor parece ter alguma informação prévia, o que não ocorre no segundo caso, já que se faz uma referência genérica, nebulosa, indefinida.

O **numeral** é uma classe de palavras que, relacionadas explícita ou implicitamente ao substantivo (ou pronome substantivo, ou palavra substantivada), servem para **quantificá-lo** (*um, dois, três; dobro, duplo, triplo; meio, um terço, três quartos*) ou para **ordená-lo** (*primeiro, segundo, terceiro*).

### 2.2. Artigo definido e indefinido

Tanto os **artigos definidos** quanto os **indefinidos** podem ser empregados na sua forma simples (ou pura), ou contraídos ou combinados com **preposição**:

#### Artigos definidos

	<b>o</b>	<b>a</b>	<b>os</b>	<b>as</b>
<b>a</b>	<i>ao</i>	<i>à</i>	<i>aos</i>	<i>às</i>
<b>de</b>	<i>do</i>	<i>da</i>	<i>dos</i>	<i>das</i>
<b>em</b>	<i>no</i>	<i>na</i>	<i>nos</i>	<i>nas</i>
<b>por (per)</b>	<i>pelo</i>	<i>pela</i>	<i>pelos</i>	<i>pelas</i>

#### Artigos indefinidos

	<b>um</b>	<b>uma</b>	<b>uns</b>	<b>umas</b>
<b>de</b>	<i>dum</i>	<i>duma</i>	<i>duns</i>	<i>dumas</i>
<b>em</b>	<i>num</i>	<i>numa</i>	<i>nuns</i>	<i>numas</i>

Observe que as combinações são apenas duas (*ao* e *aos*) e que as contrações *à* e *às* são conhecidas como **crase**. Note também que as formas contractas *num, numa, nuns* e *numas* existem a par das não-contraídas (*em um, em uma, em uns, em umas*) e que são pouco frequentes as contrações da preposição *de* com os indefinidos, sobretudo os masculinos (*dum, duns*).

No português arcaico havia ainda os artigos definidos *lo, la, los, las* e *el* que sobrevivem em poucas palavras: *alfim* (a + la + fim), *São João del-Rei, São José del-Rei* (hoje chamada Tiradentes), *Sergipe del-Rei* etc. E também as contrações *pelo* (per + lo), *pela* (per + la), *pelos*

## **LEITURA DO CONTO MACHADIANO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA TUPINIQUIM PARA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA<sup>1</sup>**

GONÇALVES, Rosemary Pinto de Arruda. EECAPB/REBAK<sup>2</sup>

PADILHA, Simone de Jesus. UFMT<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho almeja argumentar sobre teorias que trazem a lume um redimensionamento do ensino de Língua Portuguesa, do eixo Forma-uso-Forma para o eixo Uso-forma-Uso, a partir dos gêneros do discurso, na perspectiva de Bakhtin (1952-53), utilizando como conteúdo a literatura no Ensino Fundamental. Consideramos, nesse estudo, a linguagem como um processo de construção e de produção de sentidos. Em vista disso, traçamos dois objetivos e duas questões de pesquisa que doravante serão especificados. Para a criação da Sequência Didática, a qual denominamos Sequência Didática Tupiniquim (SDT), esclarecemos que, além das características da sequência didática francófona, buscamos adaptar a ela a realidade situada, ou seja, as necessidades dos alunos da escola pública no pantanal mato-grossense. Desenvolvemos, em nosso trabalho, uma pesquisa-ação, à luz de Thiollent (1986) e ainda revisitamos o acervo teórico que se inscreve nos estudos do Círculo de pensadores russos sobre a linguagem, Bakhtin/Volochínov (1929); Bakhtin (1952-1953). Para ancoragem da nossa metodologia, obedecemos às considerações da Metodologia das Ciências Humanas com Bakhtin (2006) e Amorim (2001); na parametrização das práticas pedagógicas, utilizamos, essencialmente, a teoria sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky, com ênfase na Zona de Desenvolvimento Proximal; as formulações sobre sequências didáticas e capacidades de linguagem fundamentadas em Schneuwly e Dolz (2004) e as capacidades de leitura em Rojo (2004 – 2009). Os resultados mostraram uma ampliação das capacidades leitoras dos alunos, atingindo o nível da compreensão ativa e crítica em relação à leitura do gênero conto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura literária; Sequência didática; Contos machadianos.

**ABSTRACT:** This work aims to argue about theories that bring to light a redefinition of the Portuguese language teaching, of the Form-use-Form axis to a Use-form-Use axis, based on the discourse genres, in the perspective of Bakhtin (1952-53), using the literature in elementary school as content, with its set on the human shaping. We considered, in this study, the language as a process of construction and production of meanings. In view of this, we drew two goals and two research questions that will be specified hereinafter. For the creation

<sup>1</sup>Este trabalho está inserido no projeto de pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Relendo Bakhtin (REBAK), do PPGEL/UFMT.

<sup>2</sup> Mestra em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT. Docente da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC/MT. Participante do Grupo REBAK – Relendo Bakhtin. E-mail: roseearosa@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (2005). Orientadora e Pesquisadora do PPGEL//UFMT. Docente do curso de Letras – UFMT. Coordenadora do Grupo REBAK – Relendo Bakhtin. E-mail: simonejp1@gmail.com.

of this SDT, we clarify that beyond the francophone SD features, we sought to adapt it to its current reality, i.e., the needs of public school students in Mato Grosso's Pantanal. We developed, in our work, a research-action, in the light of Thiollent (1986) and also revisit the theoretical collection which contributes to the studies of the Circle of Russian thinkers on language, Bakhtin/Volochínov (1929); Bakhtin (1952-1953). For the anchoring of our methodology, we obeyed the considerations of Methodology of Human Sciences with Bakhtin (2006) and Amorim (2001); in the parameterization of the pedagogical practices, we used, essentially, the socio-historical theory of Vygotsky's learning, with emphasis on the Zone of Proximal Development; formulations of didactic sequences and language capacities based on Schneuwly and Dolz (2004) and the reading capacities in Rojo (2004-2009). The results showed a progression, reaching the level of active and critical understanding regarding the reading of Machado's short stories.

**Keywords:** Literary Reading. Didactic sequences. Machado's short stories.

## 1. Introdução

*Leitura do conto machadiano para o Ensino Fundamental: Uma proposta de Sequência Didática Tupiniquim para formação do leitor literário na perspectiva bakhtiniana* é o título do nosso trabalho que se constitui por fatos, histórias, experiências de vida em torno das práticas docentes e do desejo de alcançar um fazer pedagógico que habilitasse alunos à condição de sujeitos que agem e reagem às situações vindouras da e na vida.

Neste trabalho, queremos mostrar alguns pontos conceituais da obra bakhtiniana, e de alguns dos componentes do Círculo, como base de fundamental importância para a elucidação da constituição de sentidos dos enunciados da esfera literária. Buscamos suporte epistemológico para a operacionalização da nossa pesquisa, bem como para reificar a ideia da identidade do sujeito a partir da sua consciência social, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ante ao exposto, enfatizamos, neste texto, o nosso objetivo, ou seja, a chamada de atenção para o processo de formação de leitores literários. Nisso implica o valor e importância da reflexão, da refração e da articulação dos conceitos de linguagem no seu caráter genérico, com o destaque dado para os aspectos da materialidade linguística e discursiva, no âmbito da esfera de produção de circulação e de recepção, da autoria, que se inserem sob a égide de um aspecto maior, o dialogismo, constitutivo da natureza do enunciado e que envolve e aglutina todos os outros conceitos bakhtinianos, uma vez que, em nossa compreensão teórica, tais conceitos estão indissolivelmente imbricados e relacionados com a vida prática do aluno e com a docência da Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais instituem, para o ensino dessa disciplina, que o *texto* seja tomado como unidade de ensino, considerando a diversidade de gêneros, com a

finalidade de proporcionar ao aluno sua autonomia e competência linguística<sup>4</sup> e discursiva<sup>5</sup>, orientando-o para formação da cidadania e sua preparação para o trabalho.

Entretanto, observamos, na nossa prática docente, que todo material didático destinado ao ensino para a educação básica, recebido pelas escolas, traz conteúdos compartimentados, apresentando-se como organizado por “textos e diversidade de gêneros”. Todavia, nas atividades propostas, são exploradas apenas as informações sobre sua materialidade linguística, com interpretações passivas e insuficientes, ficando, portanto, prejudicada a oportunidade de exercício de uma leitura crítica e criadora.

Tendo em vista esse estado de coisas e a situação do ensino da Língua Portuguesa, especificamente a que trata da habilidade leitora de nossos estudantes, esta pesquisa, apoiada em bases teóricas que se inscrevem nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, na teoria sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky e na teoria da Escola de Genebra relacionada às sequências didáticas, pretende desenvolver uma reflexão para o ensino de Língua Materna em que atenda ao que preceituam os PCN (1998).

Nesse sentido, tomamos como objeto de pesquisa e de aprendizagem a literatura, com foco em alguns gêneros do narrar, e destes recorreremos à fruição dos aspectos que compõem os referidos enunciados. Dessa forma, proporcionamos uma situação de leitura na concepção enunciativo-discursiva, em que foram explorados e percebidos aspectos de interação da linguagem e dialogismo dos e nos enunciados, além de buscarmos promover os alunos à melhoria de sua competência discursiva em diferentes contextos de práticas sociais.

Ressaltamos que O MOTE precípua deste trabalho implicou na atualização epistemológica para encontrar novos paradigmas que ofereceram encaminhamentos e trouxeram a lume um redimensionamento para o ensino da Língua Portuguesa voltado para a formação de leitores literários. Nesse redimensionamento, pressupomos uma estratégia de mudança do eixo *forma-uso-forma* para o eixo *uso-forma-uso*, de acordo com o que dispõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, e demos ênfase aos gêneros discursivos, sob a ótica de Bakhtin (1952-1953).

Diante do acima explicitado, optamos, então, por desenvolver um sincretismo metodológico que consta de investigação bibliográfica e de uma pesquisa-ação, ou seja, de prática em sala de aula, – com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso –, cujas práticas didático-pedagógicas serão orientadas, repetimos, pela teoria das Sequências Didáticas na visão de Schneuwly & Dolz, que sofreram adaptações para a criação da Sequência Didática Tupiniquim; pela concepção teórica, sócio-histórica e interacionista de ensino-aprendizagem de Vygotsky, precisamente sobre o que concerne ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.

No exercício da nossa vida de docência e de acadêmica, observamos que a qualidade da educação tem causado grande preocupação e gerado discursos polêmicos nas mais diferentes esferas de atividade humana em que residem concepções filosóficas e científicas, nas quais militam as políticas voltadas para esse tema.

<sup>4</sup> Competência linguística: refere-se aos saberes que o falante/interprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, formais ou informais, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. (BRASIL, 1998, p. 23).

<sup>5</sup> Competência discursiva: refere-se a um sistema de contratos semânticos “responsável por uma espécie de filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível; o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. (BRASIL, 1998, p. 23).

Há que se admitir que já houve um grande avanço com a expansão da escola para as classes populares, entretanto não se pode igualmente dizer quanto ao alcance do mesmo avanço na direção da educação e da aprendizagem, ou seja na melhoria da qualidade da educação básica nas escolas públicas do nosso país.

Os índices estão disponibilizados nas mídias, a exemplo “O país possui 91% de crianças e jovens na escola, uma taxa razoável. Menos de um terço, porém, demonstram ter aprendido o conteúdo esperado na série em que se encontra”<sup>6</sup>. E mais, temos a divulgação que corrobora os resultados mais recentes do IDEB e observamos que foram passados seis anos da primeira citação em relação a esta última, a do INEP, sobre o IDEB, e os resultados continuam negativos, quer dizer, continuam abaixo da meta que se pretende. E há que se pensar que a meta não se constitui em um índice tão elevado.

Partindo destes informes que contextualizam atual situação de nossas escolas públicas, não pretendemos revolucionar a escola ou trazer a salvação para tais índices, mas apresentar e elucidar a nossa linha de investigação percorrida dentro de uma escola pública do interior do Brasil, com as atividades que foram desenvolvidas durante a pesquisa-ação, cujo título fora referido no início deste item.

Imprescindível se torna dizer que pesquisas diversas, cujas propostas foram a respeito de textos literários sobre Machado de Assis, já existiram, todavia, trabalhos que tangenciam a ênfase ao recebimento desse texto pelo leitor no ato da leitura são recentes, como também nos estudos sobre a formação do leitor literário em sua generalidade.

Esse entendimento se prende às análises que Eagleton (1983) realiza sobre a teoria da literatura e constata que, do Romantismo até o século XIX, houve uma busca pelo autor no momento de leitura; avançando um pouco mais no tempo em relação à contemporaneidade, com a Nova Crítica, notou-se uma atenção única com o texto; e o autor afirma: “[...] o leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio (**autor, texto, leitor**)<sup>7</sup> – estranhamente já que sem ele não haveria textos literários.” (EAGLETON, 1983, p. 80)

Com o passar do tempo, Severo (2009), em sua pesquisa de mestrado, traz alguns resultados obtidos em consultas realizadas no acervo eletrônico da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Obteve as informações de que, dos 481 trabalhos acadêmicos encontrados referentes a Machado de Assis, 347 foram dissertações de mestrado e 134 foram teses de doutorado, no período de 1993 a 2007.

Entretanto, com o aprofundamento da pesquisa, Severo (2009) mostra, em seu trabalho, nesse momento histórico, e com referência ao estudo da esfera do leitor, foram localizados 22 trabalhos entre 18 dissertações e 4 teses. Isso representa 4,57% da produção acadêmica compilada pela autora. Severo assim afirma:

Dos trabalhos listados, nem todos refletem sobre o leitor à luz das teorias que o referenciam, como é o caso do presente estudo. Contudo, tais pesquisas foram consideradas para os fins desta coleta de dados, que objetiva apresentar a listagem dos estudos machadianos interessados na esfera do leitor, independentemente do referencial teórico ou da área do conhecimento ao qual pertençam. (SEVERO, 2009, p. 17).

Diante disso, pode-se dizer que nosso trabalho, considerando-se em primeiro lugar o objeto, – a formação de leitor literário na escola a partir dos contos machadianos, - pode ser considerado inédito, atual, necessário e de utilidade prática não pela valoração do trabalho, mas por causa da meta a ser atingida, a formação de leitor literário, os alunos do Ensino Fundamental da escola pública. É inédito também tendo em vista que, para o processo pelo

<sup>6</sup> Trecho de editorial do jornal *Folha de S. Paulo*, de 18 de março de 2010.

<sup>7</sup> Grifo nosso.

qual se realizou a leitura, traçamos um plano de ação, com base nas Sequências Didáticas de Schnewly e Dolz, que inspirou a Sequência Didática Tupiniquim, a qual direcionou nossas experiências de aplicação, tomando os gêneros discursivos como ponto de origem para o ensino da leitura. Tal ensino, sob a fundamentação teórica bakhtiniana, define a leitura na vertente enunciativo-discursiva, como sendo um ato de compreensão ativa, em que leitor, autor e enunciado mantém uma relação dialógica de dizeres do passado com seus dizeres atuais, direcionando-os para outros dizeres do futuro.

Buscamos, neste trabalho, atender um pouco ao que se preconiza nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também se atreve um pouco mais. O que realmente se almejou foi explicitar de onde partiu e até onde chegou nosso levantamento bibliográfico, o qual foi de substancial importância para a confirmação da nossa decisão pelo objeto - formação de leitor literário, na perspectiva bakhtiniana para os alunos do nono ano do ensino fundamental -, e pelo planejamento das atividades e pela execução da SDT da pesquisa em pauta.

Assim sendo, para elaboração deste trabalho, necessário se tornou uma revisitação permanente em todo acervo teórico para sustentação da metodologia proposta e parametrização das práticas pedagógicas, trazendo à frente o que se instituiu para a educação básica brasileira – os Parâmetros Curriculares Nacionais. Também fizemos uma revisão e uma viagem retroativa, no tempo anterior ao da Escola de Genebra, até os nossos dias, e uma apresentação da trajetória histórica que descreve o percurso das concepções sobre a linguagem.

## 2. Justificativa

Assim sendo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 23), está prescrito que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva”; e que “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”, e ainda que:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998 p. 26).

Nessa prescrição, está previsto que o texto seja utilizado como unidade de ensino. Mas também orienta para que o texto seja tomado como espaço de interação, assim como material para leitura, e esta seja observada como prática social, que envolve sujeitos ativos num processo de troca verbal, e que deve ser considerada a linguagem em sua concepção de interação. Isto é, como um jogo discursivo, em que interlocutores encontram-se em um contexto puramente dialógico, que encaminham para a reflexão de que o texto é o local de diálogo, de criação de sentidos e que esses sujeitos são constituídos pela linguagem, pela história, pela sociedade e pela ideologia. Portanto, apoiando-nos nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, ponderamos que não basta o texto ser tomado como unidade de língua e sim deve ser tomado o enunciado como unidade de uma situação de comunicação. Tomamos, portanto, o texto como *enunciado*.

Em vista dessa consciência, entendemos por bem deliberar pelos textos da esfera literária, uma vez que nela os enunciados ou textos são considerados como o *locus* em que ocorre a enunciação, ou seja, onde ocorre a interação dialógica estabelecida entre os sujeitos que participam de alguma situação de plurivocalidade e de polissemia, em que se manifestam

as diferentes vozes sociais e sentidos, respectivamente, estabelecendo acordos, estipulando valores ou defendendo interesses.

Outra razão que nos levou a esta decisão consiste em ser este trabalho sustentado por estudos bakhtinianos e estes nos levam à assimilação de que o ato de ler um texto literário, além das implicações anteriormente citadas, leva à apreciação do belo que se faz presente através da linguagem, levando o leitor à interrupção da leitura para relacioná-la a outras de outros textos. Isso se concebe em Bakhtin (2006 [1952-53]), que pressupõe que o sujeito é um ser ativo e respondente, que age e reage na vida.

Sob esse olhar e no âmbito da educação para a competência linguística e para a competência discursiva, preocupada com a formação para a cidadania, requer que adquiramos o domínio dos gêneros discursivos, especialmente aqueles que Bakhtin (2006 [1952-53]) chama de secundários e públicos, os quais impõem ao ensino da Língua Portuguesa o caráter relevante no cenário educacional dos tempos atuais.

Diante desses aspectos, optamos pelo uso do gênero discursivo “conto literário”, em especial os machadianos, na sala de aula, como instrumento de ensino da língua e parte integrante fundamental de nossa pesquisa, e como contribuição para a formação de leitor literário, especificamente os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Levando em consideração a opção acima referida, elencamos algumas justificativas de acordo com os aspectos a seguir: o primeiro é porque os gêneros do narrar se sobressaem na arte literária; mas quando são aplicadas atividades de leitura, esta é explorada somente na concepção da simples interpretação “passiva”, daquilo que está explícito no texto.

A segunda razão, para esta escolha, é porque estes gêneros apresentam diversas finalidades; e, neste trabalho, ao fazermos recorte para o conto, utilizamos a finalidade de fruição, que traz do mundo irreal a capacidade de incentivar o imaginário dos leitores, a partir do momento em que o aluno leitor passa a perceber situações de verossimilhança entre a vida e a ficção.

A terceira justificativa se resume ao fato de que trabalhar a literatura na sala de aula é também trabalhar o ser humano em sua complexidade, e Candido (1988), em *O direito à literatura*, nos leva a pensar que a literatura tem caráter humanizador.

E, finalmente, porque este gênero, o conto literário, carrega em seu enunciado uma vasta possibilidade de leitura dialógica e de interação nas e das linguagens em sala de aula, promovendo assim um trabalho dinâmico e criativo sem o risco de cair no enfado.

Neste estudo, não se pretende contar a história cronológica das concepções de leitura, mas tramar um diálogo com um dos fatos de leitura ocorrido no século XIX, rico em ebulições histórico-sociais, e que hoje, em pleno século XXI, em que se impera o avanço da democrática abertura das escolas públicas, oxalá ocorram fatos semelhantes.

O século XIX foi a época em que viveu o menino mulato e pobre, que desempenhou diversos ofícios – desde o de “vendedor de doces em uma escola em troca de assistir aulas” (GUIMARÃES, 2012 p. 54), até o de cargos públicos importantes – e se fez não apenas destacado escritor, mas também se tornou cânone da Literatura brasileira, fundador e aclamado como presidente perpétuo da Academia Brasileira de Letras.

Machado de Assis, sem jamais ter saído do Rio de Janeiro, conheceu o mundo nas “asas” da leitura, em especial, as literárias. Chamando a atenção sobre o que consta em Galvão & Batista (2012) *apud* Maiolino (2013, p. 18), no ensaio *A literatura na escola primária brasileira alguns elementos históricos*, afirma que: “não havia nas escolas livros destinados especificamente à leitura em sala de aula. Que eram disponibilizados para tal atividade os documentos de Cartório e cartas, a Constituição do Império, o Código Criminal e a Bíblia”. – Documentos esses que se constituíam em pura palavra autoritária, aquela que penetra na consciência verbal do indivíduo como sendo uma verdade universal. Ela não

admite qualquer relação de contexto no qual ela se encontra inserida. Esse julgamento se pode fazer em função da voz de Bakhtin (2010) que diz:

A palavra autoritária não se representa – ela é apenas transmitida [...] ela não é circundada de diálogos vivos, agitados, e em múltiplas ressonâncias, em volta dela o contexto, as palavras secam. [...] As palavras autoritárias podem encarnar conteúdos diferentes (o autoritarismo como tal, a autoridade, o tradicionalismo, o universalismo, o oficialismo e outros). (BAKHTIN 2010, p. 144-145).

Com tudo isso, o grande menino mestiço, cuja condição econômica, social e financeira se equipara com a condição da maioria dos nossos alunos de escolas públicas, não se sucumbiu e nem se deteve diante das privações dos recursos polissêmicos e do plurilinguismo da linguagem. Este menino, autodidata, talvez tenha lido todos esses gêneros discursivos – de palavras autoritárias – acima referidos. Mas as suas maiores viagens de leitura foram muito além. Ele tomou a espaçonave – Biblioteca Nacional – e decolou para o mundo encantado da literatura, ou seja, para o mundo da linguagem especial e matreira que soube refletir e refratar com excelência a natureza humana daquela época – século XIX – e que se configura, pode-se comparar da mesma forma, ainda, na atualidade.

Com este pequeno resumo sobre Machado de Assis, apresentamos uma das razões para o desafio aqui proposto, de que a partir da leitura, na vertente enunciativo-discursiva, de contos machadianos, torna-se possível despertar nos alunos de escola pública o gosto pela leitura. Com isso, eles puderam adquirir as capacidades de reflexão e de refração sobre a vida, ainda menina do autor, e sobre suas próprias vidas

É esse o marco norteador de nosso trabalho, a concepção de leitura, na visão bakhtiniana, que se constitui em um processo de compreensão ativa em que os sentidos, que se movimentam nos enunciados, aí se encontram dialogicamente entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a pluralidade de linguagens e vozes sociais que se entrelaçam nessas situações de interação enunciativa.

### **3. Referencial teórico**

Traçando uma retrospectiva no tempo, para refletir sobre o estudo da língua, há que se destacar Saussure e seus seguidores que concebem a língua como um fato social, mas abstrato e idealizado, uma estrutura, ao conferir a ela um sistema sincrônico homogêneo e imutável e que rejeita a manifestação (individual) da fala.

Mas, refletir sobre a evolução do tempo, da ciência e da tecnologia faz-se necessário, e aí sim, o homem se faz mais eficiente nas suas pesquisas e, portanto, busca constantemente uma completude aos conhecimentos já postos. Nessa perseguição do conhecimento, inaugura-se a concepção bakhtiniana, na qual se estabelece que a língua se realiza concretamente no evento social através da fala, na enunciação, justamente o fato da língua, desprezado pelo linguista genebrino.

Este Círculo, em seus estudos, afirma que a enunciação é o produto da fala e é de natureza social. Logo, se realiza na interação. A linguagem é considerada como um ato processual dialógico e contínuo de criação de sentidos entre dois indivíduos socialmente organizados através dos gêneros discursivos, e nela permeia a palavra, considerada o material privilegiado da comunicação a qual carrega consigo um conteúdo ideológico por excelência.



Vale enfatizar que perpassa por todos esses conceitos propostos pelo Círculo a dimensão do sócio-histórico, do ideológico e da linguagem em uso, em contradição à referência de um sistema linguístico encerrado em estruturas abstratas.

Nessas considerações, fica pressuposto que há uma diversidade de campos de atividades humanas – família, igreja, escola, imprensa, literatura, justiça etc. e que todos estão ligados ao uso da linguagem. Então, as formas desse uso são tão diversificadas quantos forem os campos de atividade humana, no entanto, isso, não implica na contradição da unidade nacional de uma língua. A língua é empregada, pois, em forma de enunciados concretos e únicos, (orais/escritos), ditos por um ou outro campo de atividade humana. E enunciado é assim definido “...ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos etc., em palavras” (BAKHTIN, 2006, p. 261).

A respeito do enunciado concreto, conforme o olhar bakhtiniano, é uma unidade real da comunicação verbal, é único, pode ser citado, mas nunca repetido. Ademais, não é um enunciado o primeiro a romper a barreira do silêncio a respeito de um objeto de discurso. Isso se compreende no dizer de Bakhtin:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto por assim dizer já foi falado, controvertido, esclarecido, julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. (BAKHTIN, 1992, p. 319).

O enunciado pensado em Bakhtin é, então, “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 272), e deve ser sempre considerado como resposta a enunciados anteriores e está também prenhe de respostas futuras. Nessa visão, pode-se inferir que nisso se concretiza a ideia do que se pode chamar de dialogismo.

Após essa generalização sobre alguns aspectos conceituais, oportuniza-se definir o gênero discursivo como sendo o uso da língua, por uma determinada esfera de atividade humana, com objetivo de comunicação, através de um enunciado concreto relativamente estável. E que Bakhtin (2006, p. 268) caracteriza assim o que se pode chamar de relativamente estável: “Os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.”

Nossa pesquisa constitui-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA), e se fortalece na relação com a teoria de ensino-aprendizagem, em que utilizamos a concepção do psicólogo russo Lev S. Vygotsky, que diante da qual se pode depreender que todo estágio de aprendizagem, da criança na escola, traz consigo uma história prévia. Contudo, esse mesmo aprendizado sistematizado propicia um estágio extremamente novo no desenvolvimento da criança. Nesse caso, é a partir dessa ideia que nossa pesquisa-ação se inscreve, para substrato teórico, em que as práticas pedagógicas necessárias se subsidiarão na concepção histórico-social da aprendizagem de Vygotsky, precisamente, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1996[1930]).

É nela que se evidenciam quais são as reais necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, de progressão e de desenvolvimento. É também através da Zona de Desenvolvimento Proximal que se torna possível a percepção de quais são as funções que já amadureceram e quais estão em processo de maturação e ainda aquelas que se encontram em estágio embrionário.

Essas funções são, nesta teoria, chamadas de “brotos” do desenvolvimento. A ZDP, então, nos permite traçar uma perspectiva sobre o futuro próximo da criança bem como a possibilidade de visualizar o estado dinâmico do desenvolvimento da mesma.

Nesse âmbito, o professor ou um outro aluno/collega que apresente melhor qualidade de aprendizagem representa o par avançado e o primeiro passa a ser o responsável por disponibilizar ferramentas e criar condições para que os alunos avancem no seu potencial de aquisição, de capacidade e de habilidades possíveis para a construção do seu próprio conhecimento e de sua constituição como sujeito.

Dizendo de outra maneira, a ZPD nos permite visualizar o estado de competência independente que o aluno mostra, assim como se pode traçar uma perspectiva sobre o futuro próximo da criança, ou seja, possibilita visualizar o estado dinâmico do desenvolvimento da mesma e o professor passa a ser o facilitador e responsável por oferecer estratégias para que os alunos aprendam gradativamente.

Além dessas teorias, foram utilizados os conhecimentos desenvolvidos pelos estudiosos da Escola de Genebra, em relação às sequências didáticas, na visão de Schneuwly e Dolz, não como cópia do que propuseram, – Sequência Didática para atividades de desenvolvimento da oralidade e da escrita, para alunos, quicá, letrados; – então, como parâmetro para criação (recriação) de práticas didático pedagógicas e atividades adequadas ao público e aos objetivos aqui pretendidos e que pudessem garantir o sucesso das ações que orientem a aprendizagem dos alunos.

Segundo Dolz & Schneuwly (1996, P. 51), “as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação”. A intenção de uso dessas sequências é oferecer ao aluno a contextualização sobre o gênero discursivo proposto para, em seguida, prosseguir até o desenvolvimento do potencial de aprendizagem desse estudante sobre o gênero discursivo com vistas à oralidade e a escrita.

#### **4. Objetivos de pesquisa**

Para contemplação do que pretendíamos nesta pesquisa-ação, traçamos dois objetivos básicos e fundamentais para que fossem alcançados ao final deste trabalho:

- 1) Preparar uma sequência didática para o gênero discursivo conto machadiano na perspectiva enunciativo-discursiva de cunho bakhtiniano, voltada para a formação de leitores literários dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso;
- 2) Aplicar a sequência didática composta de oito módulos orientados para a aquisição das capacidades de leitura de contos literários e observar a progressão da aprendizagem das capacidades de leitura, pelos mesmos alunos, por meio da análise e aferição dos resultados obtidos.

#### **5. Questões de pesquisa**

Para atender os objetivos acima referidos, buscamos sustentação nas respostas para os seguintes questionamentos:

- 1) Como organizar uma Sequência Didática para a leitura de contos machadianos com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Mato Grosso?
- 2) Quais resultados, em termos de leitura literária, serão observados após a aplicação de uma sequência didática para leitura dos contos machadianos?

## 6. Metodologia

Diante do acima explicitado, optamos por observar uma relação dialógica metodológica que consiste de investigação bibliográfica e de prática em sala de aula; - com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Coronel Antônio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso. Esse diálogo foi orientado, repetimos, pela teoria das Sequências Didáticas na visão de Schnewly & Dolz, como célula *mater* que dá origem à criação Sequência Didática Tupiniquim; pela concepção teórica sócio-histórica de ensino-aprendizagem, de Vygotsky, precisamente sob o conceito de ZDP; e especialmente pela Metodologia das Ciências Humanas de Bakhtin.

Perante o exposto, nosso trabalho, pode ser considerado como um fazer científico pedagógico de transposição didática em que se associam diversas formas de ação coletiva que tentam encontrar solução para um problema ou para gerar uma transformação e/ou promoção de mudanças do sujeito e do ambiente escolar. Diante desse olhar, vale chamar atenção para a representação e a operacionalização da Sequência Didática Tupiniquim, criada para a leitura, com objetivo de formação do leitor literário, conforme o que segue.

Sequência Didática Tupiniquim, por quê? Entendemos que as situações contextuais do estudantado genebrino, para os quais Schnewly e Dolz criaram as sequências didáticas, são adversas às condições dos alunos brasileiros, em especial aos mais interioranos do país, por exemplo, os do pantanal mato-grossense.

Em vista disso, tomamos as teorias de criação das sequências didáticas francófonas como célula *mater* para a criação da Sequência Didática Tupiniquim, denominada por nós SDT, e fizemos as devidas adequações em função das condições contextuais reais e da finalidade pretendida pelos objetivos deste trabalho. Em razão disso, buscamos, inicialmente, subsídios teóricos que levaram a termo o que julgamos necessário para a execução dos oito módulos que nortearam as atividades da SDT.

Entre esses fundamentos, privilegiamos aqueles construtos bakhtinianos que autorizam conceber a leitura como sendo um ato de compreensão responsiva e de percepção da existência de uma relação dialógica com o que se lê. Pensando nessa vertente de leitura, procuramos criar laços alteritários que promoveram um relacionamento de interação social entre todos os sujeitos da aprendizagem, pensados em Vygotsky (1930/1934). Dessa forma, conseguimos que os alunos desenvolvessem as suas capacidades de linguagens e de leitura sustentadas pela relação dos pares mais avançados.

Na apresentação da proposta da pesquisa-ação, fora feita a demonstração do que seria e em que consistiria o trabalho com o projeto em sala, em seguida, desenvolvemos a produção inicial, que consistiu na aplicação de um questionário a título de sondagem do conhecimento prévio dos alunos em relação à capacidade de leitura dominada por eles e diversas atividades constitutivas da pesquisa, como pré-requisito para a aplicação dos módulos pertinentes ao estudo e reflexão sobre a prática da leitura do gênero conto.

Considerando, portanto, a somatória dos fatos circunscritos a esse arcabouço teórico genebrino, russo, brasileiro e todos os demais que supriram as necessidades para a realização deste projeto e para a transposição didático-pedagógica que vieram ao encontro, repito, da concretização dos objetivos, criamos a Sequência Didática Tupiniquim – SDT, constituída de oito módulos.

Para o desenvolvimento deste projeto pedagógico, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- a) levantamento bibliográfico e documental que subsidiaram a investidura deste trabalho;
- b) aplicação teórica de atividades de leitura e de escrita a partir alguns gêneros do narrar e recorte em alguns contos literários de Machado de Assis, tais como: Conto de escola;

O enfermeiro; Missa do galo; A cartomante; O caso da vara; Pai contra mãe; O espelho; O segredo de Augusta; O velho senado; A teoria do medalhão; que fizeram parte do banco de textos para leitura, reflexão e refração sobre os mesmos trazendo à luz, sempre, o que se pode chamar, segundo Bakhtin, de a análise/teoria dialógica do discurso, ou seja,

[...] porque temos em vista o *discurso*, ou seja, 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. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela Linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na Metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística. [...] (BAKHTIN, 2002, p. 181)

c) análise das aulas ministradas a partir das gravações em áudio e vídeo e anotações do caderno de campo;

d) tabulação e síntese dos dados levantados;

e) conclusão da análise enunciativo-discursiva proposta como forma de aferição de resultado da aprendizagem.

Chamamos a atenção para alguns aspectos da nossa pesquisa que entendemos ser de relevância para a demonstração, neste artigo, de como se desenvolveram algumas atividades preliminares e os módulos de maiores destaques da Sequência Didática Tupiniquim.

Com o resultado da aplicação do questionário objetivando a sondagem da história do conhecimento dos alunos em relação à leitura, constatamos que a capacidade de leitura deles restringia-se apenas à capacidade de decodificação do texto. Esse resultado foi importante para a concepção do planejamento, já que apontou para a necessidade de se inserir atividades preliminares que não haviam sido pensadas. Outra constatação foi que, além da televisão, as escolas e as igrejas são as fontes mais acessíveis de aquisição de cultura e de conhecimento mais sistematizado destes sujeitos.

Essas fontes, porém, sendo componentes da superestrutura – representantes da ideologia oficial de Estado – tendem a infundir, nessa comunidade, ideias de contentar-se com o *status quo* e de padronização e universalização do conhecimento, e de cristalização de verdades únicas e imutáveis. É a esse contexto social, político, histórico, cultural e educacional de letramento e de práticas de leitura que se restringem as ideias, a cosmovisão dos alunos, sujeitos desta pesquisa-ação, e que os sentidos são produzidos, e ressoam e revozeam, na construção de suas leituras de mundo, e são revertidas à leitura das palavras circulantes em outras esferas de comunicação.

Portanto, após essa avaliação, passamos para o desenvolvimento do plano de ação das atividades preliminares, nas quais foram desenvolvidos dialogicamente alguns eventos durante as aulas, que consistiram em aplicação de conteúdos que necessariamente subsidiaram a introdução aos estudos dos gêneros discursivos.

No primeiro módulo da SDT, desenvolvemos, de forma lúdica e dialógica, o estudo dos gêneros discursivos crônica e fábula para, posteriormente, estabelecer semelhanças e diferenças entre os três gêneros do narrar – conto, crônica e fábula–. No segundo módulo aconteceu a instalação e apresentação de dois banners referentes ao *Século XIX e Machado de Assis*, como forma de fortalecer o conhecimento sobre a literatura e contexto sócio-histórico desse século, época em que fora ambientada a produção literária machadiana. Do terceiro ao oitavo módulos, vale salientar que foram sendo feitas as leituras dos contos e que, para cada

um deles, à medida que íamos avançando, progredíamos também no aprofundamento das capacidades de leitura e nas de linguagem, até chegar ao Módulo 8, ao conto “Pai contra mãe” e estabeleceu-se o *Gran finale*.

Nossa ideia para este módulo foi discutir e analisar o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, no âmbito de uma obra em que podem ser abordados aspectos de aprendizagem da língua portuguesa e de leitura literária, e que busca, além de exercitar as diversas categorias de leitura, apresentar as dimensões de diálogo do texto literário com o mundo que o cria e o mundo onde o texto está sendo lido, em outras palavras, estabelecer a relação da esfera de produção com a esfera de recepção e os respectivos contextos histórico-sociais. Para tanto, apresentamos um recorte do plano de ação para esse módulo bem como um excerto de uma situação dialógica na sala de aula após a leitura desse conto, conforme segue nos dados descritos abaixo:

#### PLANO DE AÇÃO PARA A EXECUÇÃO DO MÓDULO 8 DA SDT

<b>Data</b>	<b>O que</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Como</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Material</b>
Abr. 01 aula 28/04	<b>MÓDULO 8</b> Leitura, estudo, reflexão e refração oral e escrita sobre o conto literário “Pai contra mãe” – 1906.  A ironia e a metáfora	Perceber as metáforas e as ironias marcantes neste conto; Reconhecer o comportamento da sociedade face à situação escravocrata da época da história; Perceber que a situação de crise e de miséria social e econômica não acontecia apenas com os negros escravos; Refletir e identificar que tipo de comportamento humano, em relação as fraquezas que fora abordado, em cada conto lido e observar se houve coincidência desse comportamento nos outros contos lidos; Verificar tipos de ambiguidade que se pode perceber neste conto.	Contextualização em forma de questionamento instigativo levando os alunos à predição da história a partir do título do texto; Diálogo com os discentes sobre a situação socioeconômica dos escravos e questionar se eram somente os escravos que tinham situação precária de sobrevivência; Leitura do conto “Pai contra mãe” em grupos de seis alunos estipulando prazo, para em seguida estabelecer a troca de ideias sobre a história – a ficção; Em um grande grupo, sob a orientação e intervenção da professora, desenvolver uma produção oral de análise linguística e translinguística do conto em que os alunos individualmente foram, poucas vezes estimulados à participação; Produção oral e escrita sob a orientação de um questionário apresentado pela professora, em que se estabelece uma relação dialógica entre todos os contos lidos neste trabalho.	Observação nas atividades de produções orais e escritas de forma coletiva; Individualmente os alunos produziram um pequeno texto expressando suas opiniões sobre o estudo da língua, através dos contos machadianos; se foi possível compreendê-los na originalidade da linguagem do autor ou se deve ser alterada a linguagem dos textos para serem lidos por alunos de escolas públicas.	Lousa, giz, computador, data show, filmadora, material gráfico, pen drive, e telefones celulares.
Mai. 04 aulas 05/05 10/05					

## ALGUNS RECORTES DE LEITURA, REFLEXÃO E ANÁLISE

**Dum:** Crianças, prestem atenção! Nós lemos que o conto *Pai contra mãe* foi publicado em 1906. O narrador, aquele que conta a história diz assim: “Há meio século”, então, quando essa história aconteceu?

**Alunos:**  $\theta$

**Dum:** Sobre o que está se falando nesse conto?

**Alunos:** Sobre a escravidão.

**Dum:** Uai, 1906 ainda prendia escravos negros?

**Alunos:**  $\theta$

**Dum:** Afinal, quando foi a libertação dos escravos?

**Alunos:** ... $\theta$ ... em 1888, tá no banner.

**Dum:** OK, então, se ele está contando história da escravidão, quando aconteceu a história?

**Alunos:** Ahm! 1906, menos 50 – meio século, foi em 1856.

**Dum:** Agora escutem: O meu papel na sociedade, quando estou aqui na escola é de professora, e da Arminda para o *Cândido* e para a sociedade?

**Alguns alunos:** de escrava

**Dum:** E o que parte da sociedade representam *Cândido*, Clara e Tia Mônica?

**Luan e Wesley:** A família.

**Dum:** Essa família era negra e escrava? Como era a vida dela?

**Alunos:** Era branca. Dura..., difícil

**Poucos alunos:** Era miserável, teve até que por o filho na roda dos enjeitados.

**Dum:** *Cândido* trabalhava do quê?

**Alguns alunos:** Ah, cada dia de um jeito.

**Outros alunos:** No fim ele tava trabalhano de pegador de escravo fugido.

**Dum:** Atenção, na ciência chamada Teoria de Darwim, explica que “os mais fortes sobrevivem e os mais fracos perecem”. Quem eram os mais fortes dos contos que lemos?

**Alunos:** *Cândido*, a mulher que batia na negrinha com a vara, o professor, o Menezes, e o Vilela.

**Dum:** Se fizer uma comparação com os contos *Pai contra mãe* e *O caso da vara*, há semelhança entre eles?

**Alunos em alvoroço:** Nos dois teve crueldade e servidão.

**Dum:** Por que?

**Alunos:** Ah, porque se o padreco não desse a vara para a mulher, bater na menina, ela não ia livrar ele de voltar para o convento e se *Cândido* não entregasse Arminda para o dono dela ele tinha que deixar o filho dele na roda dos enjeitados.

**Dum:** Atenção, para terminar, Se vocês tivessem de escolher um desses contos para dizer que foi inesquecível a leitura dele, qual vocês escolheriam?

**Todos os alunos:** Sem dúvida professora, *Pai contra mãe*!

**Porque:** Porque Machado mostrou a natureza do homem de arrumar desculpas para suas maldades.

**Dum:** Como assim?

**Alunos:** Naquela última frase do conto “Nem todas as crianças vingam” (todos repetiram a frase de cor).

**Dum:** Ah crianças tem mais uma pergunta e a mais importante! Machado de Assis no conto *Pai contra mãe* quis talvez criticar a escravidão, porque mostrou tanta coisa ruim dela. Mas será que quis criticar só isso?

**Alunos:** Não professora, critica também a miséria social dos brancos pobres e desempregados que vivem de alguns ofícios de favores.

**Dum:** Ah crianças tem mais uma pergunta e a mais importante! Machado de Assis no conto *Pai*

*contra mãe quis talvez criticar a escravidão, porque mostrou tanta coisa ruim dela. Mas será que quis criticar só isso?*

**Alunos:** *Não professora critica também a miséria social dos brancos pobres e desempregados que vivem de alguns ofícios de favores.*

Dessa forma estabeleceu-se o entrecruzamento das teorias bakhtinianas, vygotskyana e genebrina, no desvelamento do estudo da linguagem que se realiza na interação social, em situação dialógica entre enunciados concretos a partir dos gêneros discursivos. Acenderam as luzes da “Ribalta”, ao criarmos a Sequência Didática Tupiniquim, conforme a voz de Spinoza:

Para forjar o ferro, precisar-se-ia de um martelo e, para ser martelo, é preciso fazê-lo, para o que se necessita de outro martelo e de outros instrumentos, os quais também supõem outros instrumentos, e assim ao infinito (...). Mas como os homens no começo, com instrumentos inatos, puderam fabricar algumas coisas muito fáceis, ainda que laboriosa e imperfeitamente, feito o que fabricaram outras coisas mais difíceis, com menos trabalho e mais perfeição (...) também o intelecto, por sua força nativa, faz para si instrumentos intelectuais e por meio deles adquire outras forças para outras obras intelectuais, graças às quais fabrica outros instrumentos...” (Traduzido, no original em francês a partir de Spinoza, *La reforme de l’entendement*, p. 190 e, nesta tradução, a partir de Espinosa, *Tratado da correção do intelecto*, versão eletrônica digitalizada pelos membros do grupo de discussão Acrópolis, <http://br.egroups.com/group/acropolis/> - [N.T.]

## 7. Considerações Finais

Chamando a voz de Lecy Brandão, “... na sala de aula é que se forma um cidadão”, este trabalho traz a experiência didática docente relacionada ao processo de leitura literária e dialógica, e demonstra que, na sala de aula, através do conhecimento e domínio do “Gênero Discursivo – O Conto Literário”, o resultado da aprendizagem da língua foi crescente, desenvolveu a criatividade e a criticidade do sujeito aluno conforme se preceitua nos PCN e nas Orientações Curriculares para a Educação Básica para o Estado de Mato Grosso.

Sendo assim, pensando em Voloshinov que, para conceituar a linguagem, baseia-se nessa relação língua/literatura, conforme repete Brait:

Tratando-se de uma concepção que ultrapassa a ideia de língua em estado de dicionário para pensar a linguagem em uso, a ideia de grupo social, ideologia, tom e ambiente estão materializados no sujeito produtor do discurso artístico (BRAIT, 2010, p. 23).

Assim sendo, este trabalho constata que, no sentido de despertar novos olhares sobre os contos ou qualquer outro gênero literário ou não, trabalhados nessa visão discursiva, possibilitou aos alunos a apreciação da ludicidade que oferece a abstração e produção dos sentidos dos enunciados concretos contidos nos gêneros concebidos por Bakhtin e seu Círculo.

Enfim, revelamos a “Paixão” pelo estudo da Língua Portuguesa, bem como pela literatura, e o profundo sentimento de ansiedade e grande intuição de que se tentar ensinar a língua a partir deste engenho e desta arte, atingimos o resultado proposto. E repetimos: “Tudo vale a pena se a alma não é pequena” (Fernando Pessoa)

## Referências

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro; Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do discurso. *In Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia das Ciências Humanas**. *In Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRAIT, B. Análise e teoria do Discurso. *In* BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEF/MEC,
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). *In* SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- GONÇALVES, Rosemary Pinto de Arruda Gonçalves. **Leitura do Conto Machado para o Ensino Fundamental: Uma proposta de Sequência Didática Tupiniquim para a formação do leitor literário na perspectiva bakhtiniana**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagem. Orientadora: Doutora Simone de Jesus Padilha. Cuiabá, 2014.
- GUIMARÃES, A. H. T. BATISTA, R. de O. A leitura é uma atividade dinâmica. *In* GUIMARÃES, A. H. T. BATISTA, R. de O. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Contos de Machado de Assis**. Volume 5 - Política e escravidão. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. *In* SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In* SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE: OS PROJETOS DE TRABALHO COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Maristela Juchum<sup>1</sup>

**Resumo:** Uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico. Os estudos do letramento acadêmico concebem leitura e escrita como práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 1995), negando assim o discurso do *déficit*. Neste trabalho, é analisada uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e da escrita na universidade. Trata-se de um recorte da pesquisa-ação desenvolvida pela autora como professora da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de um Centro universitário, situado no Vale do Taquari/RS. Objetiva-se, neste artigo, analisar se as atividades desenvolvidas pelos alunos nos projetos de trabalho atendem aos princípios do letramento acadêmico. Por definição, compreende-se (HERNANDEZ, 1998) que um projeto representa um conjunto de atividades que se origina de um tema de interesse dos estudantes e cuja realização envolve a leitura e a escrita como prática social. A geração de dados foi realizada com uma turma de alunos matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, durante o semestre B/2013. Neste trabalho, será analisado um dos onze projetos que foram desenvolvidos pelos alunos dessa turma. Enquanto dados conclusivos, evidencia-se a importância dos projetos, como uma possibilidade de atender aos princípios do modelo do letramento acadêmico.

**Palavras-chave:** Letramento acadêmico; Projetos de trabalho; prática pedagógica.

**Abstract:** One of the difficulties students face when entering Higher Education is writing and academic discourse. Academic literacy studies consider reading and writing as social practices that vary according to context, culture, and gender (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 1995) thus negating deficit. This study analyses a pedagogical practice considering projects as guidelines to planning reading and writing education at the university. It is part of an action research developed by the author while a professor of Text Reading and Production I Course, in a university Center, located in the Taquari Valley - RS. This article aims to analyze if the activities developed by the students in working projects meet the principles of academic literacy. It is understood (HERNANDEZ, 1998) that a working project represents a set of activities that originates from the students' topics of interest and implementation involves reading and writing as a social practice. Data generation was carried out with a class of forty four students enrolled in Text Reading and Production I Course, during the second semester 2013. One of the eleven projects developed by the

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada/UFRGS. Docente de Língua Portuguesa da UNIVATES/RS. [maristela-j@hotmail.com](mailto:maristela-j@hotmail.com)

class students will be considered in this study. While conclusive data, it shows the importance of the projects as a possibility to meet the principles of academic literacy model.

**Keywords:** Academic Literacy; Working Projects; Pedagogical Practice.

## 1. Introdução

Um traço dominante das práticas de letramento acadêmico, do ponto de vista dos alunos, é a exigência de mudança de estilo de escrita e gênero ao ingressarem na universidade. Essa exigência tem gerado conflitos entre alunos e professores e também a “queixa frequente dos professores universitários de que os alunos que entram na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos” (HENDERSON; HIRST, 2006, p. 25). Nesses casos, dizem estas mesmas autoras, o “letramento acadêmico é construído no interior de discursos do *déficit* e remediação” (HENDERSON; HIRST, 2006, p.26).

Segundo Lea e Street (1998), os Novos estudos do letramento, baseando-se em teorias de leitura, escrita e letramento como práticas sociais, argumentaram em favor de nova abordagem para compreensão da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos que desafiam o modelo dominante de *déficit*. Em vez do engajamento em debates sobre uma escrita boa ou ruim, os autores propuseram conceituar, no nível da epistemologia, a escrita em contextos acadêmicos.

As abordagens correntes acerca do letramento em contexto universitário sustentam-se naquilo que Street (1995) definiu como modelo *autônomo* e modelo *ideológico* do letramento. O modelo ideológico é definido como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos em relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (DIONÍSIO, 2005). Este modelo opõe-se ao autônomo (STREET, 1984), no qual o letramento é abordado como conjunto universal e imutável de habilidades técnicas, estados ou eventos cognitivos internos.

Nesse âmbito de estudo sobre como se dá o ensino da leitura e escrita na universidade, foi proposto o desenvolvimento de pesquisa-ação focada na análise de uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e escrita na disciplina de Leitura e Produção de Texto I. A pesquisa-ação foi desenvolvida pela autora como professora e pesquisadora dessa prática.

Os dados foram gerados no semestre B/2013 com uma turma composta por 44 alunos, oriundos de vários cursos oferecidos pela instituição. O planejamento da disciplina consistia em trabalhar a leitura e a escrita a partir de projetos. Para tal, os alunos se organizaram em 11 grupos de trabalho.

É nessa perspectiva que se insere o presente relato cujo objetivo é analisar um dos projetos desenvolvidos por estudantes de uma turma da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de um centro universitário, situado na região do Vale do Taquari/RS. Para tanto, este trabalho está organizado em seções, além da presente introdução, das considerações finais e das referências. Na primeira, apresento, sucintamente, o conceito de letramento acadêmico; na segunda apresento o planejamento dos projetos de trabalho e na última seção, relato e analiso um dos projetos desenvolvidos pelos estudantes que integraram a pesquisa.

## **2. Os estudos de letramento acadêmico**

O letramento acadêmico constitui um domínio que, ao longo das últimas décadas, tem vindo a ganhar relevância. Entre as razões, está a dificuldade que os alunos enfrentam na universidade quando precisam lidar com tarefas que envolvam a leitura e a escrita no contexto acadêmico. Nesse contexto, ao longo dos últimos anos, pesquisas sobre letramentos acadêmicos têm sido desenvolvidas tanto em âmbito internacional (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2003; LILLIS; ZAVALA, 2010; STREET, 2010), quanto, mais recente e paulatinamente, em âmbito nacional (MOTTAROTH, 2009; FISCHER, 2007, 2010; MARINHO, 2010; FIAD 2011, 2013). Pesquisadores têm se preocupado em apresentar os princípios teórico-metodológicos que fundamentam esse fenômeno, as questões ideológicas e epistemológicas que o subjazem, bem como as aplicações dos letramentos acadêmicos em contexto de ensino de escrita.

Os estudos do Letramento acadêmico ao questionarem a forma de resolver o “*déficit*” dos estudantes pretendem contemplar os diferentes modos com que os participantes, tanto estudantes como profissionais das universidades, interpretam e se engajam com a diversificada gama de textos associados às práticas letradas realizadas nas universidades, estabelecendo, portanto, para os estudos do Letramento acadêmico um recorte mais social.

Embora já tenham se passado trinta anos desde os primeiros Novos Estudos do Letramento, o entendimento de que letramentos não se restringem a habilidades cognitivas, as quais “uma vez adquiridas podem ser utilizadas de maneira não problemática em qualquer contexto” (STREET,

1984; GEE, 1990; BARTON, 1984; LEA, 2004), segue relevante para a compreensão e investigação dos Estudos do Letramento acadêmico, especialmente em relação ao discurso do *déficit* e a propostas reparadoras destinadas a ampliar os níveis de letramento dos novos públicos que passam a ingressar em universidades.

Paralelamente à trajetória dos Novos Estudos de Letramento, em que foram estabelecidos modelos – o modelo autônomo e o modelo ideológico (STREET, 1984) – a partir dos quais são concebidos estudos investigativos, os discursos que circulam e as práticas sociais, nos Estudos do Letramento acadêmico há um estudo seminal em que Lea e Street (1998) concebem três modelos para abordar escrita e letramento em contextos acadêmicos: habilidades acadêmicas (*study skills*), a socialização acadêmica (*academic socialization*), e o letramento acadêmico (*academic literacy*). Para Lea e Street (2006), esses modelos se referem tanto ao desenvolvimento curricular, quanto a práticas instrucionais e também à pesquisa, e é possível reconhecê-los na análise de práticas letradas e de como os estudantes passam a entender e usar essas práticas letradas em cada contexto.

Segundo Lea e Street (2006), o modelo das habilidades cognitivas baseia-se nas características formais da linguagem; é baseado no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica; portanto, segundo Street (2010, p. 545), esse modelo se ocupa principalmente dos aspectos superficiais do texto. Essa abordagem tem sido criticada por tratar apenas de aspectos linguísticos superficiais; transferir dos professores da disciplina (que definem e avaliam as tarefas de produção textual) para agentes externos à disciplina a responsabilidade de apoiar os alunos e por negligenciar a relação entre a escrita e a construção do conhecimento na disciplina (LEA; STREET, 1998).

Em contraste, o modelo da socialização acadêmica preocupa-se com a aculturação dos alunos em discursos e gêneros temáticos, relativamente estáveis, com a capacidade de reproduzir as aprendizagens das regras básicas desses discursos/gêneros em outros contextos de uso. Por fim, o modelo de letramento acadêmico preocupa-se em estabelecer sentido, identidade, poder e autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional do que é considerado como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Esse último modelo visa aos usos efetivos do letramento, que são complexos, dinâmicos e situados, envolvendo processos sociais. O modelo dos Letramentos Acadêmicos, em alguns aspectos, engloba várias características dos outros dois. Lea e Street (1998) salientam que os modelos não são apresentados como mutuamente exclusivos, e que cada um deve ser visto como complementar ao outro. Ainda assim, os autores argumentam que o modelo dos

letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em síntese, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos.

Lea; Street (1998), discordando do argumento de que a crise na educação superior, no Reino Unido, é devida às deficiências dos alunos, defendem que os problemas dos estudantes com a escrita parecem ser mais no nível epistemológico do que linguístico e frequentemente são causados pelas lacunas entre as expectativas dos professores e as interpretações dos estudantes em relação ao que está envolvido na sua escrita. Segundo Lea (2004), por meio dos Estudos do Letramento acadêmico, se pretende contemplar os diferentes modos com que os participantes, tanto estudantes como professores, interpretam e se engajam com o conjunto de textos que fazem parte do contexto de ensino e aprendizagem, não somente aqueles prestigiados por avaliações.

Ainda que existam dificuldades relacionadas à pedagogização de modelos de letramento ou à tentativa de didatizar os letramentos, entendo que os estudos voltados a práticas pedagógicas são importantes, pois diferentes estudos em diferentes contextos podem iluminar as práticas a serem desenvolvidas no ensino da leitura e escrita acadêmica para responder a questões como as relacionadas ao discurso do *déficit* dos estudantes, e os Estudos do Letramento acadêmico têm potencial para contribuir com essa meta, considerando que tratam das práticas de escrita necessárias para a participação da vida acadêmica.

A partir principalmente dos estudos de Lea e Street (1998, 2006), de Lillis (2001) e de Lea (2004), apresento, a seguir, os princípios<sup>2</sup> que norteiam a prática pedagógica proposta para a disciplina de Leitura e Produção de texto, foco desta pesquisa. Esses princípios reúnem o que se espera promover através das interações propiciadas entre os estudantes nas aulas dessa disciplina, por meio de vivências compartilhadas de leitura e escrita.

#### **Quadro 1:** Princípios para a construção do desenho da disciplina de Leitura e Produção de Texto

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) Valorizar os conhecimentos que os estudantes trazem da sua realidade.</li><li>b) Ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos.</li><li>c) Criar condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos.</li><li>d) Promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem.</li><li>e) Produzir textos (orais e/ou escritos), não de forma aleatória, mas sob as implicações</li></ul> |
|--|

<sup>2</sup> Esses princípios foram elaborados pela autora a partir das contribuições dos Estudos do Letramento acadêmico.

envolvidas, como o contexto, os interlocutores, os objetivos, as finalidades e as formas de publicação.

- f) Adotar o diálogo como forma de negociar as relações de poder e identidade entre estudantes e universidade.
- g) Desenvolver atividades de apoio linguístico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria na leitura e na escrita.
- h) Oferecer abertura para a variação na produção de gêneros (formato, modalidade, temáticas de interesse) e discussão sobre os efeitos de sentido a partir de diferentes exemplos de textos de gêneros acadêmicos e não acadêmicos.

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Ressalto que os princípios se interrelacionam e são interdependentes, isto é, não se espera que sejam tratados separadamente. Segundo Lea e Street (2006, p. 369), o modelo do letramento acadêmico “está preocupado com construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em cada contexto acadêmico específico. Lea (2004) também contribui para o entendimento desses princípios, a partir de sua afirmação de que os estudantes são “participantes ativos no processo de construção de sentidos na academia, e central para esse processo são questões relacionadas com a linguagem, identidade e a contestada natureza do conhecimento” (LEA, 2004, p. 742).

Na seção seguinte, apresento a concepção de projeto que fundamenta esta pesquisa e a descrição do projeto de trabalho, foco de análise deste trabalho.

### **3. O uso do modelo de letramento acadêmico: os projetos de trabalho como proposta**

Lillis (2003) e Lea (2004) sugeriram que o modelo de letramento acadêmico precisa ser desenvolvido no âmbito da proposta de projeto, com enfoque pedagógico. No que se segue, mostro como o modelo de letramento acadêmico pode ajudar a organizar uma prática pedagógica na universidade. A prática pedagógica, foco deste estudo, toma os projetos de trabalho como fio condutor do planejamento na disciplina de Leitura e produção de texto.

Nos projetos de trabalho o elemento estruturante do currículo é o tema. Para Hernandez e Ventura (1998) nos projetos, os docentes e os estudantes sentem-se e entendem-se como autores que geram conhecimento. Neste estudo, defendo a ideia de que nos projetos o aprendizado se dá por meio do diálogo e da indagação, a fim de resolver uma situação-problema.

Os projetos de trabalho incluem a leitura e a escrita de uma diversidade de textos em diferentes gêneros e suportes para atingir as metas propostas. Do exposto decorre que os projetos de trabalho são aqui tomados como uma prática pedagógica que possibilita um trabalho com a leitura e a escrita como práticas de letramento.

Entendidos como uma prática que pode recriar o trabalho na universidade, os projetos requerem dos seus participantes uma reflexão importante: o que me interessa aprender (pesquisar) e que textos devem ser lidos e escritos a fim de aprofundar os conhecimentos?

A seguir, esclareço ao leitor de que forma, nesta pesquisa, os projetos de trabalho foram planejados na disciplina de Leitura e Produção de texto I.

Durante o semestre B/2013, de agosto a dezembro, totalizando dezoito aulas, a organização para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da disciplina ocorreu nas seguintes etapas:

1. **Primeiras aulas:** as sete primeiras aulas foram preparadas e ministradas pela professora, neste caso, autora da pesquisa. Neste primeiro momento foram elaboradas unidades didáticas com temáticas atuais definidas por mim, entre elas: eleições presidenciais, manifestações populares, que julguei serem de interesse dos estudantes, tendo em vista que são oriundos de diferentes cursos ofertados pela universidade. Essas aulas tinham como objetivo conhecer os alunos e possibilitar que os estudantes se conhecessem por meio do desenvolvimento de atividades em pequenos grupos. Essas aulas, por meio das temáticas trabalhadas, contemplaram vários dos conteúdos constantes na Ementa da disciplina.
2. **Definição dos projetos:** durante as primeiras aulas, fui conversando com os alunos sobre a possibilidade de trabalharmos com projetos, em grupos de trabalho, cuja temática seria escolhida por eles. Essa ideia foi bem aceita pelos estudantes. Na aula sete lancei o desafio de os alunos pensarem na formação dos grupos e em possíveis temas para o projeto. Na aula oito, foram formados oficialmente os grupos de trabalhos e os participantes de cada grupo discutiram com a professora as possíveis propostas. Foram formados onze grupos de trabalho, de três a cinco participantes. É preciso ressaltar que o diálogo entre os participantes é a base para a concepção dos projetos e para o seu desenvolvimento até a publicação do produto final. Segundo Hernandez (1998, p. 86), nos projetos, “a finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam”.
3. **Definição dos temas dos projetos:** As ideias para os projetos foram selecionadas pelos participantes, alguns grupos trouxeram mais de uma proposta, as quais primeiramente foram discutidas pelos participantes levando em conta a sua relevância para o grupo e para as finalidades do projeto (aprender sobre um tema) e, após, discutidas com a professora. Os temas definidos para os projetos estão relacionados à vida dos participantes. São temáticas sociais, algumas bem polêmicas, que os estudantes consideraram interessantes para serem investigados.
4. **Planejamento dos projetos:** Após a definição do tema, os participantes elaboraram um plano de desenvolvimento do projeto, contemplando as seguintes questões: 1. Tema do projeto. 2. Pergunta de pesquisa. 3. Dados/fontes que seriam consultados sobre o tema do projeto. 4. Etapas para a implementação do projeto (tarefas a serem realizadas pelos participantes para o desenvolvimento do projeto). 5. Metas de aprendizagem. 6. Cronograma de trabalho. 7. Gênero do discurso a ser produzido (metas de produção textual). 8. Meio de publicação dos textos.

A elaboração dos projetos por cada grupo seguiu, conforme exposto acima, um plano elaborado pelos participantes, com a finalidade de servir de roteiro de trabalho para os estudantes. Dentro da temática proposta, os alunos selecionaram textos que viessem ao encontro das demandas e que pudessem ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, além de ampliar sua participação nas esferas de atividade humana das quais os alunos queriam ou deveriam participar.

Para dar sequência a discussão sobre os projetos, apresento, a seguir, um quadro com o planejamento de um dos projetos desenvolvidos, por um grupo de quatro estudantes, durante o semestre B do ano de 2013.

### Quadro 2: Planejamento do Projeto de trabalho

<b>Título do projeto</b>		<b>Copa do mundo de 2014 no Brasil</b>
<b>Tema e problematização</b>		- Houve superfaturamento na construção dos estádios para a Copa do mundo no Brasil? - Quais são as vantagens da realização da Copa do mundo no Brasil?
<b>Produto Final</b>	<b>Interlocução</b>	Acadêmicos, professores e sociedade em geral.
	<b>Propósito</b>	- Investigar e refletir sobre o valor gasto na construção dos estádios de futebol para a copa de 2014 no Brasil.
	<b>Conteúdo temático</b>	- <b>Leitura:</b> Textos informativos sobre o tema. - <b>Escrita:</b> divulgação de dados e defesa de um ponto de vista.
	<b>Formato</b>	- Texto escrito: e-mail, artigo de opinião. - Texto oral: vídeo
	<b>Suporte</b>	- Página da internet - Jornal local
<b>Metas de aprendizagem</b>	<b>Conhecimento sobre o tema</b>	- O que o povo brasileiro tem a ver com a construção dos estádios de futebol? - O que posso aprender sobre a Copa do mundo no Brasil? - Quanto dinheiro está sendo investido na construção dos estádios? - Como posso relacionar o conhecimento tradicional sobre futebol com o conhecimento acadêmico?
	<b>Letramento acadêmico</b>	- Elaborar perguntas de pesquisa para um estudo. - Vivenciar as atividades burocráticas que envolvem a requisição de recursos na Universidade. - Identificar e selecionar as informações adequadas para contextualizar e justificar um pedido de recurso para a universidade. - Selecionar e ler textos informativos e argumentativos sobre o tema do projeto. - Preparar-se para escrever um artigo de opinião em parceria com os colegas do grupo de trabalho.
<b>Gêneros do discurso estruturantes (textos para</b>		<b>Leitura:</b> - capítulo “A fórmula do texto”, de Wander Emediato (EMEDIATO, W. A fórmula do texto: redação e argumentação, e leitura, 2008) - Texto sobre argumentação (disponível em: <a href="http://www.escrevendo.cenpec.org.br/caderno_virtual/book48/InterativeBook.html">http://www.escrevendo.cenpec.org.br/caderno_virtual/book48/InterativeBook.html</a> )



<b>leitura e escrita)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- artigos de opinião selecionados pelos alunos em jornais locais</li> <li>- página da internet sobre a Copa do mundo (disponível em: <a href="http://www.copa2014.org.br">www.copa2014.org.br</a>)</li> <li>- <i>slides</i> “O planejamento do texto argumentativo”, disponibilizados no ambiente virtual da disciplina.</li> </ul> <p><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano do projeto</li> <li>- <i>e-mail</i> para setores internos da universidade e para se comunicar com a professora;</li> <li>- anotações para a gravação do vídeo no estúdio de TV da universidade;</li> <li>- comentários no <i>Facebook</i> sobre o superfaturamento na construção dos estádios.</li> <li>- artigo de opinião</li> </ul>
---------------------------	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base nos dados constantes no Plano do Projeto de Trabalho produzido pelos participantes do projeto.

O quadro acima contém o planejamento de um dos onze projetos, apresentando temática, produto final, metas de aprendizagem e objetivos de ensino relacionados a autoconhecimento e a letramento acadêmico, e gêneros do discurso estruturantes para o trabalho de leitura e escrita. Os projetos norteiam o trabalho desenvolvido na disciplina (HERNANDEZ, 1998). É a partir da definição de metas de aprendizagem e do planejamento inicial dos projetos, juntamente com a decisão de um possível produto final visado como resultado, que foram definidos os conhecimentos necessários para percorrer as etapas até a produção final. Esses são fatores decisivos na escolha dos gêneros discursivos que guiaram posteriormente a elaboração de unidades didáticas<sup>3</sup>. Nesta pesquisa, os gêneros são entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados por meio dos quais construímos nossa participação nas atividades sociais nos diferentes campos de atuação humana” (BAKHTIN, 2003. p. 262).

A noção de gêneros do discurso está inserida em uma perspectiva dialógica da linguagem, perspectiva essa também levada em conta na elaboração dos projetos e atividades das aulas na disciplina de Leitura e Produção de Texto. Para o círculo de Bakhtin (1997), é a interação verbal que alavanca o processo da enunciação. Sendo assim, ao abrirmos espaços para novas participações e novas vozes no ambiente acadêmico, é possível que se estabeleçam relações dialógicas que possam convergir para diferentes direções, entre elas, para a construção e produção de novos conhecimentos na universidade.

Se analisarmos a temática do projeto “Copa do Mundo de 2014 no Brasil”, podemos perceber que ela está diretamente ligada a questões sociais relacionadas à vida dos estudantes fora do

<sup>3</sup> Unidade didática é entendida como um conjunto de atividades, envolvendo a leitura e a escrita de textos, a ser desenvolvido para chegar ao produto final (meta de produção final).

contexto universitário. Além de entender que os projetos são uma possibilidade de vincular os conhecimentos prévios que os estudantes já possuem sobre a temática com os conhecimentos acadêmicos, produzindo assim, novos conhecimentos, eles também possibilitam ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos, e adotar o diálogo como forma de negociar os diferentes saberes (Quadro 1, princípios a, b e f).

Os projetos de trabalho possibilitaram a escolha de temáticas que pertencem à cultura e a realidade dos alunos, conteúdos que raramente são trabalhados nas disciplinas dos cursos de graduação. Nesse sentido, ao propiciar que os alunos escolham os temas dos projetos, busquei valorizar a cultura e os saberes dos estudantes (Quadro 1 - princípios a, b), adotar o diálogo como forma de negociação de identidades e diferentes modos de construção de conhecimento (Quadro 1 - princípio f), para que, por meio da leitura e escrita de textos e da discussão em aula pudessem se preparar e se tornar mais confiantes para propor relações e estudos específicos nas demais disciplinas da graduação, especialmente no que tange a escrita de textos solicitados pelos professores.

No projeto intitulado “Copa do mundo de 2014 no Brasil” os estudantes tiveram que mobilizar vários gêneros discursivos<sup>4</sup> (acadêmicos e não acadêmicos), entre eles, textos informativos, artigos de opinião, consultados em páginas da *internet*, para dar conta de um dos produtos finais (texto escrito) que consistia na escrita de um artigo de opinião sobre a temática para ser publicado na página virtual da disciplina (Quadro 1 - princípio b e princípio e). Além disso, a temática também possibilitou o estudo de gêneros discursivos encontrados nos cursos conforme previsto nos princípios b, c e d (ver Quadro 1). Entre eles, destaca-se a apresentação oral em forma de vídeo, a escrita de documentos para solicitar a requisição de recursos na universidade, no caso desse projeto, a solicitação de agendamento de horário para gravar o vídeo no estúdio da TV e a elaboração de perguntas de pesquisa. A ideia do vídeo surgiu dos participantes do projeto, eles queriam produzir algo que fosse diferente, que chamasse mais a atenção dos colegas e que pudesse suscitar um debate sobre a temática proposta. A flexibilidade para adaptar os objetivos do projeto e incorporar novas sugestões dos estudantes, inclusive para produtos finais, é uma das vantagens em trabalhar com a pedagogia de projetos, pois os interesses dos alunos podem constantemente alimentar e modificar o que está sendo feito.

O trabalho com projetos se dá de maneira dinâmica, “a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação do docente em

---

<sup>4</sup> Neste estudo, entendo que todo texto que se torna relevante para a leitura e a escrita na universidade com o propósito de construir conhecimentos pode ser considerado gênero acadêmico. Em outros termos, entendo que os gêneros que circulam em outras esferas da atividade humana quando fluem para a esfera acadêmica passam a representar os possíveis mundos discursivos dessa esfera.

relação aos alunos” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 81). Ao proporem um novo produto final e participaram da definição de novas etapas para o projeto, os estudantes demonstraram ver a disciplina como um espaço para buscar solucionar questões de seus interesses e, além disso, para se engajarem em atividades reais que sejam relevantes para o projeto em pauta e para eles mesmos. É preciso dizer que, até então, nenhum dos participantes desse projeto havia passado pela experiência de gravar um vídeo em um estúdio. Fato que exigiu desses alunos uma sequência de aprendizagens, desde a elaboração do texto a ser falado por cada um, até a escolha da roupa que deveriam usar para esse evento de letramento. Após a gravação, os alunos tiveram de solicitar autorização aos responsáveis na instituição, para a edição do vídeo no estúdio da TV. Isso exigiu dos participantes a escolha de trilha sonora e de imagens para a finalização do trabalho. Essa foi uma etapa de comunicação intensa com a professora por meio de *email*, a fim de que conseguissem apresentar o vídeo dentro do prazo estabelecido no Plano de trabalho do projeto. O trabalho com projetos rompe com o espaço das paredes de uma sala de aula, e em muitos casos necessita da parceria de outras pessoas e/ou setores da universidade para o seu desenvolvimento. Essas questões, a meu ver, atendem especialmente ao princípio b “ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos” (Quadro 1).

Nesta seção tratei do planejamento das aulas e de como os princípios foram colocados em prática no planejamento dos projetos de trabalho desenvolvidos na disciplina de Leitura e Produção de texto I. Os projetos permitiram que os estudantes se engajassem em atividades de discussão, leitura e escrita, relacionando saberes do senso comum com conhecimentos acadêmicos. Nesse sentido, entendo que o trabalho por projetos na disciplina de Leitura e produção de texto proporciona oportunidades para que os estudantes possam desenvolver sua autonomia na leitura e na escrita de textos e sintam-se mais confiantes para instigar um diálogo sobre os diferentes saberes na universidade.

### **Considerações finais**

Com base na análise do planejamento do projeto e das atividades em sala de aula, foi possível observar que os princípios, definidos para o desenho da disciplina de Leitura e Produção de texto, orientaram os planejamentos e foram concretizados em atividades significativas de discussão e reflexão, leitura e escrita durante a realização do projeto de trabalho. Foi possível constatar que, a partir de um planejamento inspirado nos princípios da disciplina e através da prática pedagógica por projetos, podem ser valorizados os saberes dos estudantes e as possíveis articulações de relações

entre esses saberes e conhecimentos acadêmicos, com a finalidade de estabelecer um diálogo intercultural na universidade.

Com efeito, acredito que os projetos proporcionam um modelo didático alternativo às propostas tradicionais de ensino que tomam o modelo das habilidades para o ensino da leitura e escrita na universidade, em outras palavras, argumento que uma prática pedagógica centrada nos projetos atende, em vários aspectos, aos princípios do modelo de letramento acadêmico.

## REFERÊNCIAS

BAKTIN, M. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes, 1997 (tradução do francês *Esthétique de la création verbal*, 1979).

BAKTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 1984.

BARTON, D; HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.

DIONÍSIO, A. Gêneros Multimodais e Multiletramento. IN: KARWOSKI, A. M. et. al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

FIAD, Raquel Salek. *A escrita na universidade*. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, p. 357-369. 2ª parte.

FIAD, R.S. *Reescrita, dialogismo e etnografia*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, 2013, p. 463-480.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. *Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica*. Acta Scientiarum. Language and Culture, 2010, 32 (2): 215-224.

GEE, J. P. *Situated Language and Learning: A critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge, 1990.

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English teaching: practice and critique*, 2006, 6(2), p. 25-38.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. São Paulo: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEA, M. R. & STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *UK Studies in Higher Education*, 1998, 23(2): 157-172.

LEA, M.R. Academic literacies: a pedagogy for course design. In *Studies in Higher Educacion*, 2004, vol. 29, nº 6, p. 739-756.

LEA, M.R., & STREET, B.V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 2006, p. 368-377.

LILLIS, T. *Student writing: access, regulation, desire*. London: Routledge, 2001, 196 p.

LILLIS, T. Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Educacion*, 17(3), 2003, p. 192-207.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010, p. 363-386.

MOTTA-ROTH, D. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy: In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds). *Genre in a Changing World*. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. Ch 16, p. 317-336.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção Textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches t literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva Florianópolis*, v. 28, n. 2, 541-567, jul/dez, 2010.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Vóvio, C.; Sito, L.; De Grande, P. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

## LETRAMENTO ACADÊMICO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Maria Celina Teixeira Vieira\*  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**RESUMO:** Entende-se que a forma como a leitura é trabalhada nos cursos de formação de professores já estabelece uma relação com a leitura profissional e/ou social. Entre outros objetivos, pretendeu-se averiguar o papel do curso de formação inicial de professores, enquanto possibilitador de práticas de letramento, mediação leitora e a integração entre biblioteca e a sala de aula. A relevância do trabalho está em discutir a repercussão das práticas de leitura na formação e desenvolvimento do professor-leitor. O estudo ocorreu em uma instituição particular, confessional. Por meio de metodologia, de traço qualitativo – Análise de Conteúdo. Realizaram-se dez entrevistas semi estruturadas, individualizadas e gravadas, com professores do curso de formação de professores. A análise e discussão dos resultados evidenciaram que os professores formadores preparados e com experiência no magistério superior, por serem leitores, possuem uma concepção de leitura e de leitor desenvolvida pela prática de leitores que são, no entanto, informaram práticas frágeis de letramento, mediação leitora e integração entre biblioteca e a sala de aula. Não mencionaram o utilizar consciente dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora. Processo interno, que precisa ser ensinado ao futuro professor, para que este tenha condições de recriar, criticamente, os significados dos textos que circulam socialmente e na escola, capacitando a formação de novos leitores, para que participem ativamente da sociedade que privilegia a educação formal, frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação: professor-leitor; Práticas de letramento; Mediação leitora.

### ACADEMIC LITERACY: THE TEACHER DEVELOPMENT

**SUMMARY:** It is understood that the way reading is shaped in teacher training academic courses establishes a relationship with professional reading and / or social reading. Among other objectives, the aim was to ascertain the role of the initial training course for teachers as enabler of literacy practices, reader mediation and integration between the library and the classroom. The relevance of this work is to discuss the impact of reading practices in the training and development of teacher-reader. The study took place in a private institution, confessional, through qualitative methodology - Content Analysis. There were ten interviews structured, individualized and recorded with teachers of the course of teacher training. The analysis and discussion of the results showed that the trained teachers with experience in university teaching, being already readers, have a conception of reading developed by practice. However, they reported weak practices of literacy, reader mediation and weak integration between the library and the classroom. They did not mention the use of the mechanisms involved in the complex process of reading comprehension. Those mechanisms

---

\* Professora Titular da PUC/SP, Faculdade de Educação, do Departamento de Fundamentos da Educação. Av. Diógenes Ribeiro de Lima, 2361. Ap.83 Bloco PR. CEP: 05458-001. Alto de Pinheiros. São Paulo. SP. Brasil. [mctvieira52@gmail.com](mailto:mctvieira52@gmail.com)

are internal processes that need to be taught to future teachers, so that they are able to recreate, critically, the meanings of the texts circulating socially and in school, enabling the formation of new readers to actively participate in society that favors formal education, meet the demands of the working world and citizen participation.

**KEYWORDS:** Education: teacher-reader; Literacy practices; Reader mediation.

## **1 Introdução**

Toda a informação é classificada, analisada, estudada e processada a fim de gerar conhecimento que, por sua vez, é cada vez mais provisório em função do acelerado ritmo de transformações da sociedade.

A escola – espaço formal de ensino em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento – deve ser substancial, interdisciplinar e cumprir um de seus objetivos, no aluno, a necessidade de seguir aprendendo, capacitando-o a compreender e atuar em uma sociedade. (GIMENO SACRISTAM, 2007: 64).

Entendemos que os cursos de formação inicial de professores devem favorecer situações variadas de leitura aos graduandos de licenciatura de forma a tornarem-se leitores competentes, e, por conseguinte, professores de leitura capazes de desenvolver essa competência em seus alunos. Segundo Foucambert (1997) formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores.

Na formação inicial de professores – base do processo educacional - poder-se-á fazer do futuro leitor, um leitor que compreende os textos que circulam socialmente e, ao compreendê-los, poderá assumir uma posição crítica frente a eles; exercitando, entre outras coisas, a cidadania, evitando a arbitrariedade, o autoritarismo e a ignorância numa sociedade democrática.

Poucas pesquisas sobre leitura levam em conta a especificidade dos universitários e/ou licenciados que, apesar de resistirem a todos os mecanismos de seleção, aumentam o índice dos que não sabem, não gostam e não querem ler.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a Associação Brasileira de Leitura - COLE e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE documentaram produções de programas de pós-graduação, destacando a urgência de conhecimentos na formação de leitores autônomos no ensino superior.

Uma vez que as publicações na área são escassas e com o propósito de discutir a relevância da repercussão das práticas de leitura na formação e desenvolvimento do professor-leitor nosso trabalho objetivou, entre outros aspectos, averiguar o papel do curso de formação inicial de professores, enquanto possibilitador de práticas de letramento, mediação leitora e a integração entre biblioteca e a sala de aula.

O estudo ocorreu numa instituição particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente pela formação e atualização de educadores em todos os níveis de ensino.

Fizeram-se entrevistas semi estruturadas, individualizadas e gravadas em MP3 para registro em áudio, com dez (10) professores do curso de formação de professores – Pedagogia, no próprio campus universitário. Procurou-se caracterizar o professor, explicitar o que o professor formador entende por leitura e por leitor e a importância da leitura na

construção do sujeito-aluno; conhecer o que o professor formador informa como práticas de letramento, mediação leitora e integração da biblioteca à sala de aula.

Por meio de metodologia, de traço qualitativo – Análise de Conteúdo procurou-se ir além da compreensão imediata e espontânea e sim a uma observação mais atenta dos significados do texto, o que pressupõe uma construção entre as premissas de análise e os elementos que aparecem no texto. (RIZZINI, CASTRO e SARTOR, 1999: 91).

Entende-se como imprescindível que o professor formador, além de possuir conhecimentos sobre o processo de leitura, seja um leitor competente, atuando como um modelo para seus alunos. O professor no diálogo leitor-texto-autor/contexto é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler (FREIRE, 1994: 20), produzir sentido e não reproduzir os sentidos protocolados (SILVA, 2005: 42). O objetivo último de todo o mestre é transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem; é tornar-se desnecessário (POZO, 2002: 273), disponibilizando-lhe estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto. (SOLE, 1998)

Compreendemos a leitura como produção de sentidos que se efetua através de um processo de interação entre interlocutores; que se constituem na/pela linguagem. Nesse processo, acredita-se que são múltiplos os sentidos produzidos pelo leitor, que não apenas aqueles pensados pelo autor do texto, sendo estes constituídos na negociação entre esses interlocutores (KOCH & ELIAS, 2006) e KLEIMANN (2000) e (2002).

## 2 Os professores formadores

Os professores lecionam na universidade há algum tempo: **três (03)** trabalham há 20 anos; (Kaka<sup>1</sup> há 13 anos, Solange há 19 anos e Helena há 20 anos), **três (03)** trabalham há 30 anos ou mais; ( Any) e (Paula) há 30 anos e (Audry) há 32 anos e **quatro (04)** há 40 anos ou mais; (Antony), (Lucy) e (Tetê) há 40 anos e (Mary) há 45 anos.

Dos dez entrevistados, seis fizeram Escola Normal, nome dado à escola de nível médio que formava professores polivalentes para a 1º à 4ª série do Ensino Primário, atual Ensino Fundamental I. Com a finalidade de aprofundar os estudos na área de Educação esses seis professores fizeram o curso de Pedagogia; sendo que dois desses seis fizeram, também, um o curso de Psicologia e outro o de Enfermagem. Os outros quatro professores fizeram: Filosofia (um), Letras (um), Serviço Social (um) e Psicologia (um). Todos fizeram Mestrado e o Doutorado na área de Educação.

Seis dos pesquisados lecionaram no Ensino Fundamental I, dois deles administraram escolas primárias e secundárias e, todos lecionam no Ensino Superior na Graduação e oito professores trabalham, também, em cursos de Especialização.

A atualização profissional é constante e se dá por meio de leituras gerais e especializadas, na preparação dos programas de disciplinas de Graduação e/ou Especialização, na elaboração de pesquisas, participação em congressos, na escritura de artigos, livros e/ou capítulo de livros.

---

<sup>1</sup> Os nomes dos professores entrevistados, aqui citados, são fictícios.



Os professores constituíram-se professores estudando e praticando educação a cada dia, porque entendem que cada realidade é uma realidade e estão sempre aprendendo. “A gente aprende a ser professor.” (Solange).

Alguns professores tornaram-se professores pela vontade de passar algumas ideias de liberdade, responsabilidade social e individual e ajudar as pessoas a entender coisas. Os espaços de leitura que os professores vivenciaram e/ou vivenciam são muitos: leem em língua materna e segunda língua muitos textos acadêmicos e não acadêmicos, assinam e/ou compram jornais e revistas. Vão a livrarias, bibliotecas, consultam e-bibliotecas. Leem em papel e pela internet, no entanto preferem o papel.

De forma geral os professores, individualmente e/ou em grupos de estudo, leem em qualquer lugar - casa, biblioteca, livraria, faculdade - a qualquer hora e qualquer dia. Muito da atividade profissional se faz a partir de leituras. Os professores leem muito para as funções acadêmicas e outras atividades de trabalho, a leitura por prazer, segundo os professores, fica para as férias.

### **3 Os professores formadores: concepção de leitura, de leitor e constituição do sujeito-aluno pela leitura**

O Homem representa a realidade em diferentes linguagens: por meio de cores, de plantas, de animais, de expressões corporais, emoções e, também, da escrita. Nossa sociedade está organizada em uma cultura letrada e o conhecimento que é produzido historicamente pelo Homem está sistematizado pela da escrita e a leitura é a única forma de acesso a ela.

Os professores entrevistados entendem a leitura como uma porta aberta para o universo, para conhecimento, para distração, para o lazer (Audry). A leitura pode proporcionar prazer, mesmo sendo um livro didático (Mary) É uma forma de encontro com outras pessoas. Um encontro que estimula à reflexão, a atualização, a provocação e às vezes acalma (Lucy). Ler é a capacidade de fazer parte da história que se lê; “imaginar as cenas, os personagens, o significado deles, de uma mãe, de um pai, de um gari etc. Só assim, podemos dialogar com o texto, rompendo preconceitos. O preconceito é fazer a leitura sem perceber o sentido o contexto do outro” (Antony).

Antony, Any, Kaká e Solange defendem a leitura como um “diálogo” entre o autor, o texto, o leitor e o contexto. Nessa interação o significado do texto não está pronto ele só se constitui na interação entre o autor-texto-leitor/contexto. Interpretar é ler nas entrelinhas, é ir além do significado das palavras é perceber a complexidade de relações, significados/sentidos num particular contexto. É apropriar-se de ideias que possam contribuir significativamente no processo de constituição do sujeito enquanto leitor e cidadão leitor. Esta é a relação que faz o ser humano se constituir como sujeito por meio da leitura.

Os professores entendem por leitura, por compreensão leitora, o que (koch & Elias, 2006) e (Kleiman, 2000 e 2002) informam: para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, por meio do texto escrito, faz-se necessário que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, particularmente semelhantes, isto é tenham conhecimentos de vários tipos: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras”, conhecimento superestrutural ou tipológico, conhecimento estilístico, conhecimento de outros textos. Todos esses tipos de conhecimento estão arquivados na memória do leitor e do autor e necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal.

Pode-se perceber na voz dos professores pesquisados a leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo como as experiências e conhecimentos do leitor.

Antony diz que o professor e o aluno podem ter interpretações diferenciadas e têm o direito de dizer as suas maneiras de ver o texto, e é, assim, que acontece o diálogo entre professor e aluno na interação pela linguagem.

Através da interpretação que o aluno dá às informações de um texto o professor vai percebendo o contexto de onde o aluno vem, o que ele traz como valores. O professor tem que pensar em como fazer a mediação dos valores, não para dizer esse valor é o certo aquele é errado, mas como as pessoas pensam e porque as pessoas pensam dessa maneira, o conhecimento dos alunos só acontece nessa medida. É um crescimento mais lento, mas é um crescimento mais participado, as pessoas vão se tornando mais sujeitos. (ANTONY)

Considerando a fala do professor Antony parece que este entende o ler como saber-se envolvido numa interação com alguém em um momento sociohistórico específico e saber que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. (MOITA LOPES, 1994:358). E que o professor no processo ensino e aprendizagem deve possibilitar ao aluno recriar, criticamente os conteúdos presentes no texto.

A produção de sentido é atividade orientada por nossa bagagem sociocognitiva: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, crenças e conhecimentos textuais. Considerar o leitor e seus conhecimentos – diferentes de um leitor para outro – implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto. Daí falarmos em um sentido para o texto e não em o sentido do texto.

Percebe-se uma aproximação para uma concepção de leitura em que o foco está na interação autor-texto-leitor. (KOCH & ELIAS, 2006). O sentido/significado de um texto é construído na interação texto-sujeito (autor e leitor), e não em algo que preexista a essa interação. A língua é entendida como dialógica e/ou interacional em que os sujeitos (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e dos interlocutores. O texto possui uma gama de implícitos, os mais variados, somente detectáveis quando se tem como, pano de fundo, o contexto sociocognitivo do autor e do leitor.

Para os professores pesquisados ser leitor não é só decifrar palavras é necessário incorporar informações articulando-as aos conhecimentos prévios, de forma, a construir concepções de Mundo, Homem e Conhecimento de maneira crítica, autônoma e significativa. (Antony, Any, Helena, Lucy, Mary e Solange)

Segundo Smith (1989), possuímos uma visão/concepção de mundo, intrinsecamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano, resultado de uma permanente aprendizagem. Essa “teoria de mundo” é base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio, criatividade, entendimento e/ou compreensão. É o fator que relaciona os aspectos do mundo a nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser visto como a modificação do que já sabemos como uma consequência

de nossas interações com o mundo que nos rodeia. A compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido.

Vivemos em uma sociedade de cultura letrada. O sujeito que não tem domínio dessa cultura não se constitui, totalmente, como sujeito. Não só o analfabeto, como o alfabeto funcional, não conseguem transformar o conteúdo da leitura de um texto escrito em uma apropriação autônoma. (Paula)

Os estudos realizados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2012) mostram, entre outros aspectos, o efeito da escolaridade no alfabetismo. O ganho em termos de anos de estudo não tem correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo. Comparando a primeira medida do INAF Brasil em 2001-2002 com o levantamento realizado em 2011, apenas no primeiro segmento do Ensino Fundamental observa-se ganhos em relação à aprendizagem ao longo da década. Provavelmente esse avanço tenha ocorrido porque as pessoas conseguiram ficar mais tempo na escola (pelo menos até a 4ª série ou 5º ano), devido ao acesso a programas educativos não escolares com alguma eficácia ou ainda, por encontrarem mais oportunidades para exercer e desenvolver suas habilidades. Nos demais graus de escolaridade diminuem o percentual de pessoas que atingem o nível pleno de habilidades, esperado para o final do Ensino Fundamental II. O efeito da diminuição das habilidades adquiridas ao longo da escolaridade básica se reflete também no nível superior. Nesse grupo, mantêm-se a tendência observada anteriormente: cresce a proporção de brasileiros que chega ao Ensino Superior, mas reduz-se o desempenho médio do grupo, 38% dessas pessoas não dominam plenamente as habilidades de leitura.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA<sup>2</sup> (2009) evidenciou que a média do Brasil subiu 33 pontos entre 2000 e 2009. Apesar desse resultado, entre os 20 mil alunos brasileiros que fizeram as provas de leitura, ciências e matemática, mais da metade deles fica sempre com a nota mais baixa, o nível 1. Esse nível significa que, em leitura, nossos jovens são capazes, apenas, de encontrar informações explícitas nos textos; em matemática, não conseguem ir além dos problemas mais básicos; e, em ciências, entendem apenas o óbvio e apresentam enormes dificuldades para manejar conceitos científicos básicos. Na avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE não tirariam proveito de uma educação mais avançada.

Esses resultados impedem e excluem boa parte de nossos jovens de participar ativamente da sociedade que privilegia a educação formal, comprometendo seu desempenho frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã. Nessa direção Gimeno Sacristam (2007: 92) expressa que o valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade é condição de cidadania e inclusão social, pois ler ou não ler, muito ou pouco são aspectos que, em nossa hierarquia de valores, distingue passivamente as pessoas e a sociedade.

---

<sup>2</sup> As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, é novamente Matemática; e em 2015, Ciências, além da inclusão de novas áreas do conhecimento: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

#### 4 Os professores formadores: práticas de letramento, mediação leitora e a integração entre a biblioteca e a sala de aula.

O ensino desenvolvido na escola tem centralidade na leitura, controlada pelo professor que interage com os alunos numa tríade - professor, aluno e texto escrito. As práticas de letramento, a mediação leitora e o uso da biblioteca em sala de aula, que os professores informaram ter possibilitado a seus alunos precisam promover, o domínio de informação, a familiaridade com a função social da escrita e o entendimento da compreensão leitura como construção social do significado dando ao aluno a possibilidade de recriar, criticamente, os significados que a escola enfatiza. (MOITA LOPES, 1994)

Nas práticas de letramento, isto é, ato ou efeito de fazer (algo) que denota a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito duas professoras; Any e Mary entendem que a aproximação do aluno com diferentes tipos de texto ajuda na elaboração do texto escrito acadêmico; um texto “descontaminado da linguagem oral” (Any). Num sentido de maior aprofundamento do material disponibilizado exploram a função social da escrita propondo junto aos alunos a elaboração de resenhas e seminários. Nessa tarefa procuram mediar à compreensão leitora por meio de aulas expositivas e dialogadas. Informam que procedimento semelhante ocorre quando trabalham textos de diferentes autores e de diferentes propostas teóricas.

As professoras (Helena, Audry e Lucy) informam que sempre foi muito difícil contar com uma leitura espontânea, livre, autodeterminada dos alunos. Diante da não leitura por parte do aluno as professoras fazem uso de diferentes procedimentos na tentativa de “remediar a situação” ou “mediar à compreensão leitora do aluno”.... Audry prepara uma síntese e apresenta em classe, de modo que alunos que leram e os que não leram tenham do ponto de vista dela os aspectos principais do texto. A professora parece ter a visão de que existe apenas uma leitura possível para cada texto, um significado presente no texto e não uma construção social localizada, política e cultural. Helena lê com os alunos, em classe, o texto indicado e vai “comentando” parágrafos, “puxando” o aluno no sentido de saber o que ele pensa, fazendo perguntas considerando os objetivos da aula relacionados ao texto etc. Parece que a professora Helena percebe que o significado não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece na relação entre as pessoas e o contexto - o autor e o momento histórico em que escreveu o texto; o texto escrito o aluno e o atual momento histórico que se vive etc. Os significados com que trabalhamos na sociedade são produtos de um momento histórico, localizados cultural e institucionalmente. (KOCH & ELIAS, 2006).

A professora Lucy sinaliza que há falta de orientação para os alunos de como ler com proveito, pois os alunos “leem por cima e pensam por alto”

Entende-se que o papel do professor no diálogo/interação: leitor-texto-autor/contexto é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe textos adequados para alcançar os objetivos propostos em cada unidade temática ministrada e estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto.

Em que consiste uma estratégia? Qual o papel que ela desempenha na leitura?

Segundo Houaiss (2007) numa derivação por extensão de sentido pode-se entender **estratégia** como arte de aplicar com eficácia os recursos que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfruta, visando o alcance de determinados objetivos. **Procedimento**, segundo o mesmo autor é um substantivo masculino que diz respeito ao ato ou efeito de proceder. Maneira de agir, modo de proceder; de portar-se; conduta, comportamento. Modo de fazer algo; técnica, processo, método.

Assim, analisando-se o termo **estratégia** - *arte de aplicar com eficácia os recursos que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando o alcance de determinados objetivos* - e **procedimento** - *maneira de agir, modo de proceder, de fazer algo; técnica, processo, método* - **têm em comum** sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir determinado objetivo. **Diferem entre si**, pois, enquanto a **estratégia**, não detalha, nem prescreve totalmente o curso de uma ação, o **procedimento** detalha parcimoniosamente o modo de agir e de proceder, de fazer algo.

Solé (1998) informa que:

(...) a potencialidade da **estratégia** reside no fato de ser independente de um âmbito particular e poder se generalizar. Seu componente essencial é a autodireção e autocontrole na supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que persegue e da possibilidade de modificar o comportamento em função da necessidade dos objetivos. Sua aplicação correta exige uma contextualização para um problema concreto. SOLÉ (1998, P.69)

Se pensarmos em uma linha contínua as **estratégias** estão situadas no extremo da linha e no pólo oposto estão os **procedimentos**, mais específicos, aqueles em que a realização é muitas vezes automática e não exige controle nem planejamento prévio. São processos executivos ligados às tarefas muito concretas e concede às estratégias o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente, relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la e que permitem controlar e regular a atuação inteligente.

Segundo Solé (1998):

As estratégias de compreensão em leitura são tipos de procedimentos de ordem elevada. Tendem a obtenção de uma meta; permitem avançar o curso da ação do leitor, embora não se prescrevam totalmente; caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende. (SOLÉ, 1998, p.72)

Na mesma direção os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, da Língua Portuguesa, (2000) defendem a estratégia de leitura como um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação.

As estratégias são recursos para construir significado enquanto se lê. Estratégias de **seleção** possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de **antecipação** permitem supor o que ainda está por vir; de **inferência** permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de **verificação** tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada – a menos que, intencionalmente, se

pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo. (BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN da Língua Portuguesa**, 2000.p.53)

Pensando em leitores proficientes, a utilização de determinadas estratégias ocorre de maneira automática. Somente quando surge algum aspecto novo, capaz de bloquear sua compreensão, é que há uma desautomização no processo de leitura e, nesse caso, o leitor age conscientemente, desacelerando seu processo de forma metacognitiva.

Leitor maduro é aquele que usa de forma adequada e no momento apropriado os processamentos **ascendente** (bottom-up) e **descendente** (top down), como uma estratégia metacognitiva isto é, o leitor tem controle consciente e ativo de seu comportamento. No primeiro modelo, **ascendente** (bottom-up), o leitor processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases, em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Nesse processamento tem grande importância as habilidades de decodificação, pois o leitor só compreende o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É um modelo centrado no texto e que não explica fenômenos, como inferir informações, ler e não perceber determinados erros topográficos, compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um de seus elementos. No modelo **descendente** (top down), o leitor não lê letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor do texto menos precisará se fixar nele para construir a interpretação. Neste modelo o processo de leitura também é seqüencial e hierárquico, mas descendente, ou seja, a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. (KATO, 2007) e (SOLÉ,1998).

Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê. A leitura fluente envolve uma série de estratégias sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de estratégias que permite controlar as decisões diante de dificuldades de compreensão, de arriscar-se diante do desconhecido e de buscar no **texto** a comprovação das suposições feitas.

Conhecer as estratégias, entretanto, não é suficiente; é preciso utilizá-las conscientemente, apropriar-se dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora, desenvolvê-los e/ou aperfeiçoá-los. É um processo interno, porem precisa ser ensinado. Para Pozo (2002:235) as estratégias requerem planejamento e controle da execução. O aprendiz deve compreender o que está fazendo e por que está fazendo, o que por sua vez exigirá uma reflexão consciente, um metaconhecimento,<sup>3</sup> sobre os procedimentos empregados, além do uso seletivo dos próprios recursos e capacidades disponíveis.

No processo ensino e aprendizagem, em uma abordagem sociointeracional, o foco está na interação pela linguagem entre o professor e o aluno na construção conjunta da aprendizagem, através do estabelecimento de um conjunto mental comum entre o aluno e o professor (EDWARDS, MERCER, 1988). Como Vygotsky (1987) tem apontado, os processos intrapessoais (cognitivos) são gerados através de processos interpessoais (sociais), e estes processos são mediados pelo instrumental da linguagem através da interação. Um

---

<sup>3</sup> A **cognição** é compreendida como os **processos mentais inconscientes** de uma pessoa, enquanto que a **metacognição** refere-se ao **gerenciamento consciente dos processos mentais** de uma pessoa sobre um fenômeno cognitivo.

aprendiz envolve-se, periféricamente, na resolução de uma tarefa na prática de um especialista, até que sua participação nessa tarefa deixa de ser periférica e passa a ser completa, com a passagem da competência para o aprendiz. (BRUNER, 2001)

Numa abordagem sociointeracional do processo ensino e aprendizagem uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender o que o professor faz para elaborar uma interpretação do texto. Os alunos têm de assistir a um processo; modelo de leitura, que lhes permita ver “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. Depois com a prática guiada o professor vai transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem e tornar-se desnecessário (POZO, 2002:265)

Nessa direção Solé (1998) sugere estratégias - **antes da leitura** - predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura - **durante a leitura** - levantamento de questões e controle da compreensão e - **depois da leitura** – construção da ideia principal e resumo textual.

Estratégias **antes da leitura** ajudam os alunos no processo de emissão de previsões que levam à construção da compreensão do texto, compreensão esta que se concretiza na interação entre o leitor, o texto, o autor e o contexto. **No levantamento de expectativas em relação ao texto pode-se considerar:** o explorar o conhecimento prévio do aluno, o suporte, a capa, contracapa, orelhas, sumário, a formatação do texto (superestrutura do texto) e o autor, a instituição responsável pela publicação. **Na antecipação do tema** - a ideia principal que o texto disponibiliza em função dos objetivos da disciplina - pode-se explorar os elementos para-textuais, (títulos, subtítulos, epígrafes, prefácio, sumário) e o exame de imagens e/ou saliências gráficas. A partir da análise desses índices pode-se explicitar, de forma escrita ou mental, as expectativas de leitura e ter clareza da finalidade e dos objetivos da leitura que realiza.

A professora Paula diz dar orientações de leitura como - questões de estudo sobre o texto a ser lido em casa - de forma que os alunos fiquem orientados nos pontos que interessam à disciplina para discutir em classe. Em algumas situações, quando se lembra, faz um levantamento de expectativas em relação ao texto e antecipação do tema, ideia principal, etc.

Ensinar a formular e a responder perguntas sobre o texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa. O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz. Pode-se perguntar de diferentes maneiras, o que ensina a nos situarmos diante do texto também de forma diversa. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou opinião do leitor.

A construção da compreensão do texto escrito concretiza-se **durante a leitura**. Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que os leitores experientes, não só compreendem, mas também sabem quando não compreendem e, portanto, podem realizar ações que permitam preencher uma lacuna possível de compreensão. Por exemplo: Confirmar ou retificar antecipações ou expectativas de sentido criadas durante a leitura. Localizar ou construir o tema e a ideia principal do texto. Esclarecer palavras desconhecidas a partir de inferências e/ou deduções do próprio texto e/ou consultando o dicionário. Identificar palavras – chave para determinação/identificação dos conceitos que organizam e sustentam as informações veiculadas no texto; entre outras. Esta é uma atividade metacognitiva de avaliação da própria compreensão. À medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alerta perante possíveis incoerências ou desajustes.

A compreensão de um texto envolve, **depois da leitura**, a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz o seu significado global de forma sucinta. (VAN DIJK, 1983).

A elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema - indica aquilo de que trata o texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma - e a gerar ou identificar ideia principal - o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. A ideia principal é a resposta a seguinte pergunta: Qual é a ideia e/ou ideias mais importantes que o autor pretende explicar com relação ao tema? O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios dos alunos.

Ajudar os alunos a elaborar resumos que contribuam para a sua aprendizagem e para transformar o conhecimento, pressupõe a ajudá-los a envolver-se profundamente naquilo que fazem. Assim, produzir um novo texto a partir do texto fonte, identificando e recuperando as informações literais para sustentar a interpretação do texto. Compreender os conteúdos não explícitos, que envolvam inferências e integração de segmentos do texto para sustentar a sua interpretação do texto. Fazer registros escritos em função do objetivo/finalidade da leitura. Avaliar criticamente o texto lido/posicionar-se frente à leitura.

No que se refere à biblioteca esta é definida pelos professores como acervo da cultura humana (Lucy); templo de conhecimento (Solange); ferramenta universal de divulgação de conhecimento (Any); de estudo e construção do conhecimento (Mary e Solange); de sonhos (Audry), de lazer e de formação da infância à vida adulta é, também, um depósito de milhares de livros que fazem parte da academia, mas que não penetram o cotidiano do aluno. (Paula)

Alguns professores entrevistados dizem que fazem questão dos alunos procurarem os livros na biblioteca e/ou comprarem seus livros de forma a já ir constituindo uma biblioteca particular. Não incentivam o xérox de partes de materiais escritos como capítulos de livros, pois é uma parte do texto retirado do todo do livro do seu contexto maior e isso pode até interferir na compreensão se o professor não souber trabalhar essa interligação. No entanto, isso não é comum a todos os professores entrevistados.

Os professores informam que a biblioteca pouco tem contribuído com a formação de leitores e de professores leitores, mas a responsabilidade não só dela. Os professores e os bibliotecários precisam preparar os alunos para o uso da biblioteca e esta tem que ser um pouco mais amistosa para receber os alunos.

A biblioteca precisa ter “espaços acolhedores; mesas sofás, computadores, ser muito bem organizada, ser muito limpa etc. dever ser um espaço onde o aluno tenha prazer em encontrar o conhecimento”. (Audry). Os funcionários precisam estar preparados para o acolhimento dos alunos; apresentar a biblioteca, o acervo, os tipos de acervo, como acessar as informações, etc. (Antony). Os professores, também, precisam desenvolver práticas que articule a biblioteca à sala de aula.

Nesse sentido, tanto professores quanto bibliotecários, atendendo aos quatro pilares de uma aprendizagem apropriada ao século XXI, elaborados pela UNESCO em 1998 – aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos, e a ser – precisariam trabalhar o imaginário e o texto escrito numa ação para transformá-los em territórios de produção de sentidos; implementando sua potencia de vida, de mudança e de movimento. (NÓBREGA, 2009: 106).



## 5 Considerações finais

Derrubar a iniquidade da exclusão à informação além de tarefa social é em específico tarefa do letramento acadêmico, da formação de professores. A escola, espaço formal de ensino e aprendizagem, tem uma função primordial no que se refere a estudar classificar, analisar e processar a informação de forma a transformá-la em conhecimento. Conhecimento, este, cada vez mais provisório em função do acelerado ritmo de transformações da sociedade.

O professor, cujo cerne do desenvolvimento da identidade é a leitura, tem compromisso fundamental no processo de (re) produção do conhecimento na preparação educacional das novas gerações. O ensino desenvolvido na escola tem centralidade na leitura, controlada pelo professor que interage com os alunos numa tríade - professor, aluno e texto escrito.

*Nosso trabalho pretendeu averiguar o papel do curso de formação inicial de professores, enquanto possibilitador de práticas de letramento, mediação leitora e a integração entre biblioteca e a sala de aula. A finalidade era discutir a relevância da repercussão das práticas de leitura na formação e desenvolvimento do professor-leitor, pois entendemos que a forma como a leitura é trabalhada nos cursos de formação de professores já estabelece uma relação com a leitura profissional e/ou social.*

*Constatou-se que os professores formadores têm formação na área da Educação, atualizam-se constante e tornaram-se professores estudando e praticando educação a cada dia. Embora entendam a leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos e o leitor como alguém que incorpora informações articulando-as aos seus conhecimentos prévios - concepção de leitura desenvolvida pela prática de leitores que são – informaram práticas de letramento, mediação leitora e integração entre biblioteca e a sala de aula frágeis. Pergunta-se como fica o domínio de informação? A familiaridade com a função social da escrita? O entendimento da compreensão leitura como construção social do significado dando ao aluno a possibilidade de recriar, criticamente, os significados que a escola enfatiza? Os professores parecem não perceber a necessidade de ensinar a interpretação de um texto.*

Numa abordagem sociointeracional do processo ensino e aprendizagem é mister que os alunos vejam e entendam o que o professor faz para elaborar uma interpretação do texto. Nesse processo, não pode faltar estratégias antes da leitura – predições iniciais sobre o texto e objetivos de leitura – durante a leitura – levantamento de questões e controle da compreensão – e depois da leitura – construção da ideia principal e resumo textual. Conhecer as estratégias, entretanto, não é suficiente; é preciso utilizá-las conscientemente, apropriar-se dos mecanismos envolvidos no complexo processo de compreensão leitora, desenvolvê-los e/ou aperfeiçoá-los.

Depois com a prática guiada o professor vai transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem e tornar-se desnecessário. É um processo interno, que precisa ser ensinado para que o aluno – futuro professor tenha a possibilidade de recriar, criticamente, os significados dos textos que circulam socialmente e na escola, em diferentes suportes de linguagem e possibilite a formação de novos leitores promovendo a inclusão social, o desenvolvimento de uma cidadania cultural, isto é, construção de discernimento e diálogo democráticos.

## 6 Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA*. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>> Acesso em 07/12/2010.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. (2ªed.) Rio de Janeiro: DP&A. 2000.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF*. 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/nacional/INAF/resultados.htm>> Acesso em 05/05/2013.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed. 2001
- DIJK, T.A. Van. *La ciência del texto*. Barcelona: Paidós.1983.
- EDWARDS, D & MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.1988
- FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época) Nº 13. 1994.
- GIMENO SACRISTAM, J. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução V. Campos. Porto Alegre: Artmed.2007.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. (CD) Versão 2.0 Conteúdo revisado. 2007.
- KATO, M O (2007), *Aprendizado da leitura*. (3ª ed.), São Paulo: Martins Fontes.2007
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes. 2000
- \_\_\_\_\_. **Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes. 2002
- KOCH, I. V & ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. 2006.
- MOITA LOPES, LP. Linguagem, interação e formação do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.75, n.179/180/181, p.301 – 371, jan./dez. 1994
- NÓBREGA, N G da. “No espelho, o trickster”. In: SANTOS, F dos; MARQUES NETO, J C & RÖSING, T M K. (Org.), *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, pp.95-112. 2009
- POZO, J I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2002.

RIZZINI, I; CASTRO, M R de & SARTOR C D. ***Pesquisando: Guia de metodologia de pesquisa para programas sociais.*** Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária. 1999.

SILVA, E . T. ***Leitura na escola e na biblioteca.*** Campinas: Papirus.2005.

SILVA, E T da. *O professor leitor.* In: SANTOS, F dos; MARQUES NETO, J C & RÖSING, T M K. (Org.) ***Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.*** São Paulo: Global, pp.23-36. 2009.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.* Trad. Daise Batista, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.1989

SOLÉ, I. ***Estratégias de leitura.*** Tradução: Cláudia Schilling. (6ª Ed.) Porto Alegre: Artmed.1998

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente.* Tradução: Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Matins Fontes. 1987

## LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Carmem Jená Machado Caetano<sup>1</sup>

Vilma Sabino<sup>2</sup>

### Resumo

Neste artigo, apresentamos discussão fruto de pesquisa etnográfica discursiva em que temos como objetivo investigar práticas de letramentos que fazem parte do currículo escolar do Curso de Magistério Intercultural para comunidades indígenas. Na educação indígena no Brasil, o foco tradicional sobre o letramento e a escrita foi recentemente substituído por outro sobre a formação dos professores nas escolas indígenas. Com a conquista do direito a uma escola diferenciada com a Constituição de 1988 e a elaboração pelo MEC em 1998 do Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), as atenções têm recaído sobre a busca de conteúdos e materiais para a formulação dos currículos da escola indígena, no entanto, ainda não se prestou a devida atenção ao curso de formação de professores que irão trabalhar nas escolas para índios. Com o suporte da Teoria da Análise de Discurso Crítica de vertente inglesa, Fairclough (2003) e da Gramática Sistêmico Funcional de Halliday e Mathiessen (2002) pretendemos levar a cabo nossa investigação. A nosso ver, essa mudança de enfoque pode auxiliar para a resolução de uma questão ainda mal resolvida, a da formação docente nas comunidades indígenas no Brasil que continua problemática. Discutiremos nossos dados, dando ênfase ao estudo do discurso como uma construção social percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir desta perspectiva é analisar como os professores envolvidos na formação do magistério intercultural estão agindo no mundo através da linguagem e estão deste modo, construindo a sua realidade social e a si mesmo.

**Palavras-chave:** Letramento. Educação indígena. Formação de professores

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e professora permanente do Programa de PósGraduação em Linguística da Universidade de Brasília - UnB carmemjena@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB

## Summary

In this article, we present a discussion of the discursive ethnographic research in which we aim to investigate literacy practices that are part of the school curriculum of the Intercultural Magisterium Course for indigenous communities. In indigenous education in Brazil, the traditional focus on literacy and writing has recently been replaced by another on teacher training in indigenous schools. With the conquest of the right to a differentiated school with the Constitution of 1988 and the elaboration by the MEC in 1998 of the National Curriculum Framework for the Indigenous School (RCNEI), attention has been focused on the search for contents and materials for the formulation of curricula of the Indigenous school, however, has not yet been given due attention to the training course of teachers who will work in schools for Indians. With the support of the Critical Discourse Analysis Theory of English, Fairclough (2003) and the Functional Systemic Grammar of Halliday and Mathiessen (2002) we intend to carry out our investigation. In our view, this change of approach can help to solve an issue that has not yet been solved, that of teacher training in indigenous communities in Brazil, which remains problematic. We will discuss our data, emphasizing the study of discourse as a social construction perceived as a form of action in the world. To investigate the discourse from this perspective is to analyze how the teachers involved in the formation of intercultural teaching are acting in the world through language and are thus building their social reality and themselves.

**Keywords:** Literacy. Indigenous education. Teacher training

## 1 Introdução

Começaremos trazendo a tona o que nos ensina Maher (2006), quando nos lembra de que os modelos de Educação Escolar Indígena têm se dividido em modelos, segundo a autora (2006.p.21), existe um modelo educacional que apregoa, de forma radical, a submersão cultural e linguística de indígenas na sociedade dominante com vistas a sua assimilação, aqui não há a retirada da crença indígena do seio familiar. Desta forma, se cria uma escola na aldeia e a língua portuguesa é ensinada, mas é importante ressaltar que, ainda com apoio no trabalho de Maher, nas series iniciais também se ensina a língua materna destes povos isso porque se percebeu que é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. No entanto, para a autora, nesse modelo depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar e aí concordamos com Maher que nos diz que "assim a função da língua indígena é apenas, servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa" e assim ao passar a este estágio esta vem a tornar-se a língua de instrução no trabalho dos demais conteúdos escolares. Isso segundo Maher em termos linguísticos propõe um bilinguismo subtrativo, o objetivo seria retirar a língua materna da criança nas palavras de Maher (2006.p.22), faz com que.

Sua escolarização monolíngue em língua indígena passa a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa paralelamente busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores da práticas da sociedade dominante. Como se pode perceber, esse modelo segue sendo tão violento quanto o modelo. Assimilacionista de submersão a única diferença é que a violência cultural e linguística é agora praticada em doses homeopáticas.

Embora concordemos com a autora. Nosso foco, neste trabalho, tomará um rumo diferente. Aproveitamos para ressaltar a importância de trabalhos como o citado e pretendemos contribuir a medida em que tentaremos ampliar a reflexão ao fazer uma investigação sobre o fazer pedagógico de professores indígenas do Magistério intercultural, localizado na região norte de Mato Grosso, no Território indígena do Alto Xingu, no Pólo Leonardo Villas Boas onde são acolhidos alunos das tribos Kamaiurá, Aweti, Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nafukuá, Yawalapiti, Mehinako, Waura, Trumai. É preciso que se diga que focalizaremos nossa atenção nos Novos Estudos de Letramentos., na Teoria Social do Letramento e na Análise de Discurso Crítica, as quais vêm sendo combinadas principalmente em trabalhos nos departamentos de Linguística de universidades da Europa e do Brasil

Segundo Rios (2009), "letramento, ou para ser mais preciso, letramentos, são atos socioculturais concretos constituídos por pelo menos uma das seguintes atividades – escrita, leitura e fala a respeito de texto escrito. Esse conceito aparentemente poderia não contemplar a fala que se relaciona em menor escala a materiais escritos. Entretanto, há argumentos pelos quais uma considerável parte da aprendizagem da escrita na infância está relacionada à fala, o que evidencia o papel da linguagem oral nas práticas sociais de letramento. Nesse sentido, a concepção de letramento aqui proposta é tal que os usos das linguagens oral e escrita estão frequentemente entrelaçados nas atividades diárias das pessoas.

De acordo com Barton (1994), as práticas de letramento são os modos culturais gerais pelos quais as pessoas usam o letramento. As práticas de letramento envolvem eventos de letramento, que são as ocasiões empíricas em que ocorrem as atividades de leitura e escrita. No evento de letramento, os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos, isto é, os sentidos dos materiais escritos e as identidades sociais são negociados e podem ser reestruturados pelos participantes no curso mesmo do evento.

De acordo com Rios (2009), as práticas de letramento, por sua vez, são a face abstrata dos eventos de letramento, pois veiculam pré-concepções dos participantes, tais como atitudes, valores e ideologias<sup>1</sup> (cf. Street, 1993). Para Barton, uma boa maneira de compreender tais pré-concepções sobre o letramento é a observação das metáforas utilizadas pelas pessoas no dia a dia para falar a respeito da linguagem escrita, além das versões científicas.

Mais ainda, conforme Barton & Hamilton (2000), as práticas de letramento se constituem ao mesmo tempo nas dimensões individual e social. Elas dizem respeito a histórias de vidas particulares, que trazem compreensões relativas sobre o letramento, e ocorrem em interações cujos contextos podem ser institucionalmente complexos, onde questões de poder e ideologia estão presentes.

Rios (op. cit.) nos alerta que essas ideias desenvolvidas ao longo do trabalho sobre o letramento em uma comunidade da cidade de Lancaster (Barton & Hamilton, 1998) foram atualizadas para o que os autores chamam de 'Teoria Social de Letramento', que se entende pelo letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas seguintes aspectos:

- 1) O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais: essas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
- 2) Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
- 3) As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
- 4) As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
- 5) O letramento é historicamente situado;
- 6) As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido (2000:8)

Entendemos que a forma como o ensino de crianças indígenas tem sido realizada, seguindo a transposição direta de conteúdos e currículos oriundos dos programas e do que está no currículo que rege a Língua Portuguesa é uma forma desrespeitosa e extremamente violenta de se estabelecer a relação de ensino e aprendizagem das crianças indígenas, e dizemos isso embasadas nas pesquisas de Maher e tantos outros que vem demonstrando que estas ações são também ineficientes. Não desconhecemos que estas formas que ainda predominam em muitas escolas indígenas, de forma agora mais dissimulada, tem sido substituídas por uma modificação importante no cenário da Educação Escolar Indígena, com a introdução de um novo

paradigma, o paradigma da Consciência Linguística Crítica. Expliquemos melhor o que entendemos por este paradigma.

Esclarecendo melhor, queremos realizar nosso trabalho focalizando ainda a perspectiva interdisciplinar que já é fato consolidado entre as ciências sociais e entre linguistas aplicados. Entendemos interdisciplinaridade como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa, ou ainda, como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes. Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora.

Um dos pressupostos teóricos que utilizaremos é o da Teoria de Consciência Linguística Crítica (doravante CLC), com a finalidade de refletir sobre momentos na interação em ambientes como o do Magistério Intercultural que indiquem papéis reprodutores e transformadores de relações de dominação e sua ressonância em práticas e identidades sociais. Propomos que a proposta de CLC deriva de um desenvolvimento especificamente linguístico dentro da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 1992a, 1995, 2001); que facilita o diálogo com as experiências e modos crítico-práticos que os atores sociais atuantes no curso do Magistério Intercultural já trazem para o contexto de aprendizagem do letramento.

É necessário clarificar que a proposta linguístico-pedagógica de CLC não incorpora uma visão *a priori*, qual seja a direção da transformação ou mudança social. É antes um instrumento que possibilita a reflexão sobre situações problemáticas, das quais a linguagem é um elemento constitutivo, de tal modo que os atores envolvidos possam determinar quais os rumos a serem dados na solução dos problemas.

Uma consequência importante dessa discussão é a necessidade de desmistificar a CLC de uma determinada perspectiva reducionista: a de que se trata unicamente de um instrumental de fortalecimento de setores oprimidos no contexto societário mais amplo, de maneira que seria somente aplicável em educação informal desses setores. Conforme algumas tendências atuais (em Clark & Ivanic.), tal visão é somente em parte justificável, uma vez que o sistema de ensino do Magistério Intercultural ficaria, em última análise, eximido de uma responsabilidade pelo desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Mais ainda, pretendemos também que cada aluno de cada professor indígena se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais, para tanto, insistimos na importância de que a língua de trabalho seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças aos saberes e as práticas culturais indígenas.

## **2. Um pouco de história**

É importante resgatarmos que a formulação das políticas educacionais indígenas não aconteceram por acaso, ela são fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas que apoiadas por entidades da sociedade civil, fizeram com que as populações indignas passassem, no final da década de 70, a se organizar politicamente em todo o território brasileiro. Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional em Brasília, começaram a utilizar a mídia impressa e televisão para denunciar invasões em suas terras, para reivindicar seus direitos e conseguiram, com a



constituição de 1988, uma grande conquista legal, tiveram pela primeira vez, assegurado o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal.

Hoje, percebemos que é visível o esforço daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas e o curso do Magistério Intercultural já é um passo a frente, mas ainda temos que nos preocupar e muito com o que está sendo feito. Claro, não desconhecemos que qualquer mudança leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso, é preciso, sobretudo descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade..

### **3 Nossas questões motivadoras**

De tudo que até aqui expomos, acreditamos que precisamos investigar mais o que caracteriza um programa de formação de professores indígenas? Quais são as suas especificidades? No que um programa dessa natureza difere, enfim, de outros programas de formação para docência?.

A isso estamos nos dedicando. Temos percebido a dificuldade e a responsabilidade que cabe ao professor indígena ao ter que preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mais ainda cabe a eles também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania, no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes. Pensemos um pouco mais sobre alguns dos problemas de cursos como os do Magistério Intercultural pesquisado que acolhe várias etnias do Xingu, com costumes, culturas e línguas diferentes Cada uma das tribos possui suas tradições com calendários diferenciados. Isso é apenas um dado a ser considerado. Elaborar um calendário escolar que garanta ao mesmo tempo, desenvolvimento, por parte dos alunos indígenas, das competências acadêmicas desejadas e o respeito a esse tipo de prática cultural ilustra apenas um dos inúmeros desafios postos aos professores indígenas em seu curso de formação.

Outra dificuldade é que o professor tem que, produzir seu próprio material didático com os recursos que a escola ou a comunidade oferece.

Algo relatado pela professora Vilma, que também é indígena, é que o programa para o magistério indígena destina-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atuam na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal. Ela constata em sua pesquisa que o professor indígena sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os saberes da escola formal de Língua Portuguesa nem sempre é satisfatório. Além disso, cabe ao professor indígena a elaboração de todo o projeto político pedagógico de sua escola, o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. Sem contar que o professor indígena não tem a sua disposição livros em bibliotecas, jornais e internet, enfim toda uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico. Um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho, a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser útil

ainda estão por fazer. Assim, é característica marcante dos cursos de formação para o magistério indígena, o investimento feito na formação do professor elaborador de material didático, o que implica necessariamente, no desenvolvimento da capacidade de atuar como pesquisador em diferentes áreas de investigação. Isso tudo, nos levou a querer investigar a formação do docente indígena, tendo como foco o estudo do discurso como uma construção social que será percebida como uma forma de ação no mundo.

#### **4 A questão do Letramento**

Já temos lido trabalhos que se debruçaram sobre a oralidade e escrita, no entanto, o que se tem percebido é que a maior parte desses trabalhos tem se baseado nas teorias que concebem a escrita como uma tecnologia ou um produto auto suficiente que se adapta e serve a qualquer língua e a qualquer cultura (Sousa, 2001; p.167).

Segundo o autor essa visão da escrita, geralmente fomenta a ideia de que é com a aquisição da escrita que uma cultura passa a desenvolver capacidades de pensamento abstrato, supostamente ausentes nas culturas orais ágrafas. Nossa crítica neste trabalho, se direciona no sentido de que é preciso fomentar que há alternativas como a que apresentamos aqui, qual seja a visão da escrita que abre caminho para a reflexão de posturas ideológicas, (no sentido usado por Street), que enfatiza a interação natural e necessária entre escrita e valores socioculturais ideológicos, existentes nas culturas que a adquirem.

Segundo Maher (2002, p.115), há indícios de que a construção da identidade indígena se faz não só em função de diferenças étnicas (índio kaxinawa versus branco ou índio kaxinawa versus índio kaxinawa, por exemplo), mas também em função de alianças políticas multie étnico o que nos leva juntamente com a autora a pensar a identidade do indígena contemporâneo brasileiro. Não em termos de tecnicidade e sim em termos de identidade, dada a maior abrangência do termo, isso justifica falar que nosso trabalho tem como preocupação a constatação de que há pelo menos 274 línguas indígenas faladas de vários troncos linguísticos hoje em território brasileiro, e que precisamos investigar um espaço ocupado por professores em formação. Preocupados com as identidades indígenas, um grupo de professores que frequentam o curso do Magistério Intercultural no Estado do Mato Grosso que utilizam em suas práticas discursivas uma variedade específica de suas línguas, através da qual constroem e sinalizam indianidade.

Dentro das visões socioculturais que apresentamos, vamos nos basear em Barton 1994 e Street (1994.2014) e em suas visões ideológicas da escrita em que se deixa de ver a escrita como um mero código ou meio homogêneo de representar uma suporta oralidade (quase sempre vista também como homogênea), e junto com a oralidade passar a se ver a língua como sendo composta de várias práticas e eventos culturais e discursivos. Desta forma, os professores em formação devem lembrar que a escrita e muito mais o que uma simples tecnologia a ser ensinada, é também um sistema simbólico, e como nos ensina Barton, como outros sistemas simbólicos tais como o numérico, possui uma base tanto cognitiva quanto cultural. Precisamos deixar claro que nossos desafios são enormes na condução dessa pesquisa, e aqui nos referimos aos desafios

metodológicos, isso porque pretendemos levar adiante, uma investigação do letramento dos indivíduos indígenas, e a formação de sua identidade perante sua comunidade.

Assumimos o conceito de letramento em uma pesquisa na área da linguística, que propõe a investigação levando em conta como são formados estes futuros professores, como é desenvolvido o cronograma escolar, e suas atividades em eventos e práticas de letramentos no curso do Magistério Intercultural, a nossa intenção até aqui é gerar dados a partir de entrevistas e de relatos dos alunos professores membros das comunidades indígenas. Além de entrevistas com professores não indígenas que fazem parte do curso, com a intenção de perceber como são ministradas as disciplinas no magistério intercultural.

Não devemos esquecer que conjuntamente a tudo isso, temos como objetivos específicos investigar as identidades relacionadas com os costumes culturais. Lembramos que as identidades são constituídas em sua interação com seu povo, nesse sentido as práticas das políticas sociais, o uso da linguagem oral são fatores que devem ser importantes para se compreender o letramento em eventos e práticas sociais inseridos em seu contexto histórico e social.

### Referências bibliográficas

- Abric, J-C. *Lês réprésntations sociales: Aspects théoriques*, in Abric, J-C (Org.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- Allwright, D. Bringing work to 'life': *exploratory practice for the language classroom*, EP Centre Newsletter 1, 9-12. 2001.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (eds.) *Situated Literacies*. London: Routledge. 2000.
- Barton, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell. 1994.
- Barton, D. & Hamilton, M. *Local literacies*. London: Routledge. 1998.
- Barton, D & Hamilton, M. "Literacy practices". In D. Barton, M. Hamilton & R. I. Ivanic (eds.) *op. cit.* 2000.
- Batista Júnior, J.R.L. Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular. Identidades e letramentos. Universidade de Brasília, dissertação (Mestrado), 2008.
- Bernstein, B. *Class, codes and control vol. IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis. 1996.
- Bhaskar, R. *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso. 1986.
- Benwell, B. e Stokoe, E.. *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2006.
- Bourdieu, P. *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1991.
- Caetano, C. A alegoria, uma análise discursiva em: Sombras de Reis Barbudos. Universidade de Brasília, dissertação (Mestrado), 2004.
- \_\_\_\_\_. *Medicina paliativa e análise de discurso crítica: identidade, ideologia e poder*. Universidade de Brasília, tese (Doutorado), 2009.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1999.

- Clark, R. et al. Critical language awareness part 1: a critical review of three current approaches. *Language and education* 4 (4). 1990.
- Clark, R. et al. Critical language awareness part 2: towards critical alternatives. *Language and education* 5 (1). 1991.
- Clark, R. & Ivanic, R. (eds.) Special edition on critical language awareness. *Language Awareness* 8 (2). 1999.
- Costa, A. Interdisciplinaridade e transversalidade. Considerações sobre a epistemologia do trabalho escolar brasileiro. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Nelis/Ceam/UnB, 9 (2): 25-44, 2008.
- Fairclough, N. *Language and power*. London: Longman. 1989.
- \_\_\_\_\_. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press. 1992 a.
- \_\_\_\_\_. (ed.) *Critical Language Awareness*. London & New York: Longman. 1992 b.
- \_\_\_\_\_. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman. 1995.
- \_\_\_\_\_. Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness* 8 (2), 71-83. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Language and power*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Longman. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Analysing discourse*. Textual analysis for social research. Londres/ Nova York: Routledge, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Language and globalization*. Londres/Nova York: Routledge, 2006.
- Foucault, M. *Arqueologia do saber*. Trad. L. F. B. Neves. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1972.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1972.
- Freire, P. e Macedo, D. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.
- Giddens, A. (2002) *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zorge Zahar Editor, 1991.
- Giroux, H. *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling, a critical reader*. Boulder: Westview Press, 1997.
- Halliday, M.A.K. *Introduction to functional grammar*. 2<sup>a</sup> ed. Londres: Edward, 1994.
- Harvey, D. *Justice, nature and the geography of difference*. London: Blackwell. 1996.
- Heath, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.
- Herzlich, C. *The sociology of health and healing*. Nova York/London: Routledg, 1986.
- Íñiguez, L. Movimientos sociales: conflicto, acción colectiva y cambio social. In Vazquez, F. (Org): *Psicología del comportamiento colectivo*. Barcelona: EDIUOC, 2004.
- Jodelet, D. Representações sociais: um domínio em expansão, in Jodelet, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro, Eduerj. 2001.
- \_\_\_\_\_. Réflexion sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie. *Communication Information*, VI (2/3): 15-41. 1986.
- \_\_\_\_\_. Représentation sociale. *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Paris: Larouse. 1991.
- \_\_\_\_\_. Mémoire de masse: le côté moral et affectif de l'histoire. *Bulletin de Psychologie*, 45(405): 239-256. 1993.
- \_\_\_\_\_. Experiencia y representaciones sociales », dans E. Romero, *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*, Puebla, E. de l'Université de Puebla. p. 85-115, 2004.
- Jovchelovitch, S.. In defence of representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26: 121-135, 1995.

- Jones, K. Texts, talk and discourse practices: exploring local experiences of globalisation. PhD Thesis, Lancaster University, 1999.
- Keating, C. Routes through literacy: The lived experience of Portuguese women in London. Ph.D Dissertation, Lancaster University. 2006.
- Kleiman, A. ; Moraes, S. Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1999.
- Luke, A. Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 43 (5), 448-461, 2000.
- Luke, A. & Freebody, P. The social practices of reading. In S. Muspratt et al. *Constructing critical literacies*. Cresskill: Hampton Press. 1997.
- Maher, T. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In Formação de professores indígenas: repensando trajetórias Brasília, 2006
- Política linguísticas e políticas de identidades: currículo e representação de professores indígenas na amazônia ocidental brasileira ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).
- Magalhães, I. Globalization and literacy in Brazil. Unpublished paper presented at Sociolinguistics Symposium 14. University of Gent, 4-6 April, 2002.
- . Discursos, identidades e práticas de letramento no Ensino Especial. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da Abralim. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2009.
- Moscovici, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF. 1961/ 1976
- . *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- . On social representations. In: J. Forjas (ed.). *Social cognition*. Londres: Academic Press. 1981.
- . *The psychology of scientific myths*. In: M. Von Cranach, W. Doise e G. Megny (eds.). *Social representations and the social basis of knowledge*. Toronto/ Bern, Hogrefe/Huber, 3-9, 1992.
- . *The invention of society*. . Cambridge: Polity Press. 1993.
- . Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: Jodelet, D. (org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2001.
- Moss, G. Informal literacies and pedagogic discourse. *Linguistics and Education* 11 (1), 47-64. 1996.
- Pitt, K. The discourse of family literacy. Ph.D Dissertation, Lancaster University, 2001.
- Potter, J. and Wetherell, M. Unfolding discourse analysis. In Clark S. (ed.) *Social Research Methods: A Reader*. London: Routledge. 2004.
- Rios, G. Consciência Lingüística Crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizando. Dissertação de Mestrado inédita, Universidade de Brasília, 1998.
- . Critical Language Awareness in Adult Literacy Classroom Interactions. *Research and Practice in Adult Literacy*, Bulletin 43, 6-8, Winter, 2000-2001.
- . *Literacy discourses*. A socialcultural critique in Brazilian communities. Saarbrücken: Verlag Dr Müller, 2009.
- Schieffelin, B. & Gilmore, P. (eds.) *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*. New Jersey: Ablex, 1986.
- Sato, D.T.B. A inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Identidades docentes, discursos e letramentos. Universidade de Brasília, dissertação (Mestrado), 2008.
- Soares, M. *Alfabetização: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/ Santiago: REDUC, 1991 (1987).
- Street, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman. 1995.

- \_\_\_\_\_. (ed.) *Literacy and development*. London: Routledge. 2001.
- Street, B.(org.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Thompson, J. *Cultura moderna e ideologia*. Trad. de Guareschi, Pedrinho et al. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Teale, W. & Sulzby, E. (eds.) *Emergent literacy: writing and reading*. New Jersey: Able: Ablex. 1986.
- The New London Group “A pedagogy of multiliteracies”. In B. Cope & M. Kalantzis (eds) *op. cit.*2000.
- Tusting, K. Written intertextuality and the construction of catholic identity in parish community: an ethnographic study. PhD Thesis, Lancaster University. 2000.
- Wallace, C. Critical Language Awareness: Key principles for a course in Critical Reading Reading. *Language Awareness* 8 (2), 98-110, 1998.
- Van Dijk. T.A., 1990, Discourse & Society: a new journal for a new research focus, *Discourse & Society*, 1, pp.5-16. 1999.

## LETRAMENTO E LINGUAGEM

Carmem Jena Machado Caetano \*

### RESUMO

Neste artigo, investigamos por meio das categorias da discursividade e da intertextualidade e, ainda pelo sistema de transitividade seguindo a Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday e Matthiessen, 2004) textos da nossa legislação educacional com objetivo de debater a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, marcada pelos discursos de inclusão. Os resultados foram obtidos por meio de pesquisa documental bem como com a aplicação da técnica de grupo focal. Nosso aparato teórico é a Análise de Discurso Crítica. As conclusões a que chegamos mostra-nos que a escola enquanto instituição social está inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado e sociedade que tem inúmeros desafios e que não pode se eximir de refletir sobre a inclusão escolar para que ela não só signifique ou assegure inclusão social das pessoas com deficiência, mas que também se compreenda as possibilidades e desafios da educação desses/as alunos/as que não se esgotam no âmbito da escola e das políticas públicas; mas que se entenda a educação como uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas como um espaço de exercício de direitos e de interações significativas que sempre são mediadas pela linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Linguagem. Inclusão.

### ABSTRACT

In this article, we utilize categories of interdiscursivity and intertextuality, as well as transitivity according to Systemic-Functional Grammar (Halliday and Matthiessen, 2004), to investigate texts from our educational legislation with the objective of debating the inclusion of people with disabilities within regular schools, which is marked by the speeches of inclusion. The results were obtained through documental research and focal group techniques. Our theoretical base is Critical Discourse Analysis. Our conclusions demonstrate that school, as a social institution, is in a situation where the model of neoliberal relation between State and society prevails. It has countless challenges but cannot deviate from considering inclusion in schools in order not only to signify and safeguard social inclusion of people with disabilities, but also in order to comprehend the possibilities and challenges of these students' education, which is not limited to school grounds or public policies, but that it may be extended as a fundamental mediation for these people's life constitution as a space to practice rights and meaningful interactions which are always mediated by language.

**KEY WORDS:** Literacy. Language. Inclusion

## Introdução

A linguagem tem um papel fundamental nas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de sentidos bem como sociais. A linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por essas mudanças. Para iniciarmos nossa reflexão, iremos nos basear em algumas teorias como a Sistêmico-funcional e a Análise de Discurso Crítica. A teoria sistêmico-funcional nos possibilitará alcançar essa visão de linguagem que tem servido para especialistas em muitas áreas. É uma teoria que segundo, Matthiessen, Teruya e Barbara (2010), tem capacidade de analisar qualquer fenômeno comunicativo. Esta é uma teoria que busca identificar as estruturas de linguagem específicas que contribuem para o significado de um texto. Para Fuzer e Cabral (2014, p.19) ao usarmos a linguagem, fazemos uma série de escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza, e as autoras seguem "precisamos desenvolver nossa consciência sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para alcançarmos efetivamente nossos propósitos em contextos específicos".

Neste trabalho, também apresentaremos um conjunto de conceitos-chave que são necessários para examinarmos como as pessoas usam a linguagem. Em primeiro lugar, o conceito de *práticas* será importante porque reflete nossa orientação fundamental para a linguagem como atividade de sentido. *Textos* são fundamentais para a linguagem e para as *práticas de letramento*; e as pessoas agem num mundo social textualmente mediado utilizando os espaços de escrita disponíveis por meio do *discurso*. Entendemos que a linguagem existe como um conjunto de recursos que as pessoas utilizam para se manifestarem no mundo. Ao usarem a linguagem, elas agem em relação a outros grupos e comunidades de várias maneiras, incluindo leis que afetam a vida de pessoas com necessidades especiais. Por outro lado, o conceito de *globalização* nos fornecerá um contexto importante para compreender como o gênero discursivo (Lei) é construído discursivamente e isso pode facilitar nossa discussão ao longo do texto.

*Práticas* podem ser entendidas como atividades comuns que as pessoas fazem na vida cotidiana. Para nossos objetivos utilizaremos primeiro o conceito de práticas discursivas que segundo Fairclough (2001, p. 106), envolvem processos de produção, distribuição e consumo de textos, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais. Em nosso dia a dia, estamos envolvidos por eventos de leitura e escrita, qualquer planejamento que façamos, seja de trabalho ou lazer, pode envolver o uso de linguagem seja oral ou escrita. O planejamento de uma atividade de labor ou de descanso é uma prática social reconhecível, e muitos de seus aspectos, podem ser vistos como *práticas de letramento*. Por exemplo, se vamos checar melhores horários para evitar engarrafamentos, fazer reservas em hotéis, retiradas de dinheiro para os gastos imediatos, entre outras ações de rotina. São práticas de letramento porque há padrões comuns na utilização de leitura e escrita no contexto de seu planejamento.

---

<sup>1</sup> \* Doutora em Linguística, Professora da Universidade de Brasília UnB - carmemjena@gmail.com



Segundo Street (2014, p. 18), "as práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado". O conceito engloba as formas práticas de utilizar a leitura e a escrita, mas também inclui, de modo crucial, os sentidos situados na base dessas práticas. Ainda, segundo o mesmo autor, práticas de letramento são constituídas por atividades específicas e, ao mesmo tempo, fazem parte de processos sociais mais amplos. Desta forma, entendemos as práticas de letramento como sendo práticas sociais associadas à palavra escrita. Nesse sentido, as leis são compreendidas como práticas sociais de letramento vinculadas à instituições sociais, dentre elas, a escola.

O campo dos estudos do letramento tem sido importante para documentar práticas de letramento em várias esferas da vida. Ao entender o conceito de práticas reconhecemos que não estamos fazendo uma escolha fácil, pois esta é uma palavra que norteia não só os estudos de letramento mas, também, faz dos estudos da linguagem o que eles são. Segundo Barton e Lee (2013, p.41) esse é um conceito que fornece o mapa para se pensar temas diversos quanto ao papel da agência e a significação dos textos que esclarecem as relações entre ação e discurso. O estudo da linguagem, nesta perspectiva, busca a união indissolúvel entre os processos sociais levando em conta critérios socioculturais, de uma maneira tal que se torna um falseamento argumentar a oposição entre pesquisa e prática sociocultural. Ampliemos um pouco mais nossa linha de raciocínio e nosso entendimento do conceito de letramento que segundo Rios (2009) é definido como "os atos socioculturais concretos constituídos por pelo menos uma das seguintes atividades: escrita, leitura e fala a respeito do texto escrito"

Esse conceito aparentemente poderia não contemplar a fala que se relaciona em menor escala a materiais escritos. Entretanto, há argumentos pelos quais uma considerável parte da aprendizagem da escrita na infância está relacionada à fala (c.f Teale & Sulzby, 1986; Schieffelin & Gilmore, 1986), o que evidencia o papel da linguagem oral nas práticas sociais de letramento. Nesse sentido, a concepção de letramento aqui proposta é tal que os usos das linguagens oral e escrita estão frequentemente entrelaçados nas atividades diárias das pessoas.

De acordo com Barton (1994), as práticas de letramento são os modos culturais gerais pelos quais as pessoas usam o letramento. As práticas de letramento envolvem eventos de letramento, que são as ocasiões empíricas em que ocorrem as atividades de leitura e escrita. No evento de letramento, os papéis dos/as participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos, isto é, os sentidos dos materiais escritos e as identidades sociais são negociados e podem ser reestruturados pelos/as participantes no curso mesmo do evento.

De acordo com Rios (2009), as práticas de letramento, por sua vez, são a face abstrata dos eventos de letramento, pois veiculam pré-concepções dos/as participantes, tais como atitudes, valores e ideologias (cf. Street, 1993). Para Barton, uma boa maneira de compreender tais pré-concepções sobre o letramento é a observação das metáforas utilizadas pelas pessoas no dia a dia para falar a respeito da linguagem escrita, além das versões científicas. Mais ainda, conforme Barton & Hamilton (2000), as práticas de letramento se constituem ao mesmo tempo nas dimensões individual e social. Elas dizem respeito a histórias de vidas particulares, que trazem compreensões relativas sobre o letramento, e ocorrem em interações cujos contextos podem ser institucionalmente complexos, onde questões de poder e ideologia estão presentes.

Como parte do conceito de 'prática de letramento', utilizamos o de 'discurso' do referencial teórico da Análise de Discurso Crítica, na versão de Norman Fairclough

(1989/2001; 1992a; 1995; 2003; 2006), e Chouliaraki e Fairclough (1999). Ambas as abordagens podem ser articuladas na relação entre texto e prática social. *Discurso* aqui é conceituado como o uso da linguagem em práticas sociais, o qual pode ocorrer tanto como parte das atividades nas práticas ou como sua representação. Fairclough sugere uma relação dialética entre discurso e estrutura social, mediada pelas práticas sociais. Com base no pensamento de Foucault (1972), Fairclough (1992a) discute a natureza constitutiva do discurso na prática social e seu papel nas lutas sociais. Para o autor “as relações sociais estão cada vez menos sendo determinadas pelas normas da tradição do que pelo interesse, à medida que ocorre uma dominação da vida cotidiana pelos sistemas peritos”, o que faz com que as pessoas procurem controlar reflexivamente, por meio de cálculos e assimilação de conhecimentos, como elas devem viver, que estilo de vida ou política de vida devem trilhar na modernidade tardia. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 81-2), “o processo de *globalização* une efeitos contraditórios, pois abre sem precedentes as “bases para um sujeito verdadeiramente universal onde as pessoas compartilham experiências em diversas partes do mundo”, ao mesmo tempo em que oferece recursos para a diferenciação e fragmentação da subjetividade. Esse processo de construção identitária, que envolve uma relação dialética entre o que é universalmente proposto e o que é individualmente fragmentado, tem lugar tanto no enunciado como na enunciação, ou seja, na configuração formal da linguagem e no desempenho específico de uma atividade referenciada em tempo e locais particulares.

Nesse sentido, a noção de texto é central em um estudo dessa natureza porque a maioria das práticas sociais implica, de alguma forma a linguagem em textos. Por texto entendemos qualquer peça coerente de linguagem que esteja situada no tempo e no espaço. Entendemos que textos podem ser criados e podem ser escritos de diversas formas e sempre são produzidos para exercerem influência, sempre reivindicam uma resposta, mesmo que ela não ocorra.

Escolhemos dois textos para, neste artigo, trabalharmos com as categorias de interdiscursividade, intertextualidade e transitividade. O primeiro texto é um fragmento da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN- Brasil, 1995, p. 15), o segundo um fragmento, agora, da *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* (Brasil, 1994, p.17). Para levar a cabo nossa análise devemos esclarecer que ao utilizar os conceitos de interdiscursividade e de intertextualidade e, ainda, o de transitividade. Para os dois primeiros, optamos por fazê-lo sob a ótica de Fairclough (2001, 2003), já o estudo da transitividade nos debruçaremos na teoria da sistêmico-funcional. Escolhemos o primeiro conceito porque o objetivo é especificar os tipos de discurso que estão delineados na amostra discursiva em análise, e como isso é feito (Fairclough, 2001, p. 283), enquanto a escolha pelo segundo conceito se dá porque assim como Foucault (1972, p. 98) afirma “não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros”. No estudo da transitividade nossa preocupação está centrada na investigação de motivação social porque tentaremos entender os fatores sociais, culturais, ideológicos, políticos ou teóricos que vão determinar como um processo é significado num tipo particular de discurso e em diferentes discursos, ou num texto em particular.

A intertextualidade refere-se a presença explícita ou implícita de elementos de outros textos em relações intertextuais. Kristeva (1986, p. 39) observa que a intertextualidade implica “a inserção da história em um texto e deste texto na história” e Fairclough (2001, p. 134) nos explica que o Kristeva quer dizer com isso é que “um texto responde, reacentua e retrabalha textos passados, e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudanças mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes”.

Já a interdiscursividade segundo Fairclough (2001, p. 136), é a “configuração de convenções discursivas que entram na produção de um texto” ou seja o foco não está em outros textos, mas sim nas convenções discursivas. Estas não podem ser analisadas como se estivessem em um vácuo social. Devemos entender que para as análises de convenções discursivas neste trabalho, será mais interessante levarmos em conta que devemos prestar atenção nas argumentações feitas por meio das leis educacionais. Pensemos no termo “inclusão”. Este pode, a primeira vista, ter seu significado entendido como uma questão que se resolve, basicamente, no espaço das escolas, meramente pela inserção de crianças e jovens com necessidades especiais nas salas regulares, no entanto, como nos lembra Goés e Laplane (2004, p. 3) os modos pelos quais o conceito de inclusão se vincula à história da educação especial deve ser mais profundamente estudado. Segundo as autoras:

o persistente divórcio entre o sistema público de educação e a educação especial, vista como sistema paralelo; o complexo entrecruzamento de visões sobre segregação e exclusão; as políticas educacionais que propõem inovações, em meio à falta de recursos humanos e materiais, e que apresentam, ao lado de proposições pertinentes, ambiguidades e indefinições; os desencontros, ênfases e embates que se constata nos discursos em diferentes instâncias, desde as oficiais, as de diferentes instituições sociais, até às escolas e salas de aula onde são recebidos os alunos especiais; a responsabilidade atribuída a professores e professoras na realização de uma educação que atenda às necessidades especiais, sem que os projetos escolares se modifiquem na direção das metas propostas; o despreparo dos professores e professoras, que existem de fato, mas é reflexo do despreparo da escola em que atuam e do sistema educacional que os forma; as condições extremamente insatisfatórias oferecidas para os alunos com necessidades especiais, que repercutem tanto na sua limitada aprendizagem quanto na sua formação pessoal, em aspectos relativos à sua subjetividade e à identidade *devem ser focos de estudo*<sup>2</sup>.

As autoras nos ensinam que devemos nos concentrar na abordagens desses problemas, tentando focalizar a instituição escolar em suas relações com a sociedade. No nosso trabalho, o que nos interessará será refletir sobre o tema da exclusão sem qualquer intenção de expor um pensamento fechado e definitivo, antes pensamos que devemos por meio de nossas análises, colocar em evidência as tensões, conflitos e contradições que estão presentes tanto nos documentos relacionados aos direitos das pessoas com necessidades educativas especiais e na legislação vigente, como nas práticas sociais e nos eventos de letramento do trabalho educativo.

---

<sup>2</sup> Adendo de nossa autoria.

Segundo Laplane (2004, p. 5) “as políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais.” Por isso, a educação para todos/as não é uma questão que se refere apenas a âmbito educacional, mas antes está relacionada às políticas sociais, `a distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, ao que os/as cientistas têm se referido como "Neoliberalismo".

## **Estado e Neoliberalismo**

Nesta seção, apresentaremos uma discussão breve sobre Neoliberalismo, abordando uma definição do conceito, a origem histórica desse fenômeno, suas características e consequências, com a intenção de melhor entender como este conceito tem influenciado as políticas de inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação regular. Os principais eixos de análise são, portanto, as implicações sociais e políticas da opção neoliberal para a os estudos de inclusão.

A expressão *Neoliberalismo* é uma das mais utilizadas contemporaneamente e está presente nos meios de comunicação, na política e nas ciências humanas. Algumas características do Neoliberalismo são amplamente conhecidas, como o predomínio do mercado, a privatização, o corte dos gastos públicos, a política repressiva, entre outras.

Com o desenvolvimento do Neoliberalismo, aparece pela primeira vez o conceito de ‘demissão do Estado’ que se refere ao abandono, por parte do poder público, de “sua missão primeira, que é a de sustentar a infra-estrutura organizacional indispensável ao funcionamento de toda a sociedade urbana complexa” (Wacquant,1997, p.168). Isso é feito ao adotarmos uma política de 'erosão' sistemática das instituições públicas entre elas, a escola. Dessa forma o Estado passa, então, a abandonar para as forças de mercado para a lógica do ‘cada um por si’ camadas inteiras da sociedade, em especial, aquelas que, privadas de todos os recursos, econômicos, culturais ou políticos, dependem completamente dele para chegar ao exercício efetivo de sua cidadania. Optamos por fazer este breve comentário sobre o Neoliberalismo por entender que suas consequências nefastas não atingem somente a esfera econômica. Outrossim, uma das principais vítimas do discurso neoliberal é o campo social e, com isso, sacrifica-se, prioritariamente, a população pobre e com necessidades especiais. Talvez por isso, o Neoliberalismo, mesmo quando alardeia seu sucesso com a estabilidade monetária, não exhibe sua outra face que lhe é indissociável, qual seja, as políticas de ajuste.

As políticas de ajuste fazem parte de um movimento de *ajuste global*, que se desenvolve num contexto de globalização financeira e produtiva. “Esse processo de ajuste global na economia mundial caracteriza-se por um rearranjo da hierarquia das relações econômicas e políticas internacionais, feitas sob a bandeira de uma *doutrina neoliberal*” (Soares 2003, p. 20).

O ajuste neoliberal não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais. Autores como Soares (2003, p. 19) afirmam que o Neoliberalismo reduziu o papel dos Estados nacionais, minando as

conquistas do Estado de Bem-Estar Social – no que se refere tanto aos direitos contratuais dos trabalhadores quanto aos direitos universais dos cidadãos à educação.

O Neoliberalismo, dessa maneira, limita a soberania dos Estados nacionais na resolução de seus problemas internos. Nossa preocupação, na relação entre o Neoliberalismo e o Estado, tem como objetivo mostrar como a ofensiva neoliberal pode estar ampliando a injustiça social e, dessa forma, contribuindo nos resultados da globalização de sua ideologia, o que de, certa forma, acaba por interferir cabalmente em vários setores educacionais nos quais se incluem os modelos educacionais da inclusão de pessoas com deficiência.

As reformas neoliberais, realizadas no Brasil a partir da década de 1990, reduziram o papel social do Estado, na visão de Silva (2007, p. 03) "Elas (*reformas neoliberais*)<sup>3</sup> são feitas para diminuir os gastos e atacam de frente a função social do Estado em favor do mercado privado. E não podemos abrir mão desta responsabilidade do Estado".

O papel social inclui transferência de renda, com programas como a Previdência Social, o Seguro Desemprego, o Benefício de Prestação Continuada (BPC), a Bolsa Família e as políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Novo Capitalismo e Neoliberalismo são expressões que se fundem nessa discussão. Fairclough (2003a) utiliza o termo 'Novo Capitalismo' para designar as reestruturações mais recentes do capitalismo na manutenção de sua continuidade como modelo dominante, de acordo com sua "capacidade de superar crises por meio da transformação radical de si mesmo, de modo que a expansão econômica possa continuar." Essa transformação, em direção do Novo Capitalismo, envolve a reestruturação das relações entre domínios econômico, político e social. Nessa perspectiva, o Neoliberalismo é entendido como um projeto político facilitador dessa reestruturação, em consonância com as demandas de um capitalismo global cujas consequências mais evidentes são o aumento da distância entre ricos e pobres, pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência.

Para Bourdieu (1998, p. 54), a globalização "é a extensão do domínio de um pequeno número de nações dominantes sobre o conjunto das praças financeiras nacionais", o que enfraquece o poder dos Estados nacionais na decisão dos modos possíveis de enfrentamento de seus problemas sociais.

Podemos, então, afirmar que aquilo que Soares (2003) chama de 'utopia global' de equalização entre os países e as regiões do mundo é a grande falácia contemporânea, visto que a política de 'ajuste' neoliberal não foi senão um agravante ao 'desajuste social'. É nesse sentido que a autora contesta a representação das consequências do ajuste neoliberal como *conjunturais*, como uma etapa transitória e necessária ao 'avanço' do Terceiro Mundo rumo ao capitalismo global.

É sempre bom lembramos que o fenômeno neoliberal não se verifica apenas no campo econômico. Infelizmente, no campo do social, tanto no âmbito das ideias como no terreno da política educacional, o Neoliberalismo fez estragos e ainda continua hegemônico. Podemos dizer que as ideias neoliberais afetaram questões sociais que afligem o mundo inteiro nessa nossa modernidade tardia. Segundo Soares (2003, p. 11), o "conservadorismo no social se expressa no retorno à naturalização da desigualdade social ou à aceitação da existência do 'fenômeno' da pobreza e da falta de recursos na educação como inevitável". Além disso, parece-nos que retrocedemos historicamente à noção de que o bem-estar social pertence ao âmbito do privado, ou seja, as pessoas, as famílias e as

---

<sup>3</sup>Grifo nosso.

'comunidades' devem responsabilizar-se pelos seus problemas sociais, tanto pelas causas como pelas soluções. A mercantilização dos serviços sociais, como a educação também é vista como 'natural': as pessoas devem pagar pelos serviços para que sejam de boa qualidade. Enquanto, para as pessoas que não podem pagar, cabe sempre o que sobrar.

O ajuste neoliberal prevê, entre outras coisas, uma flexibilização das relações de trabalho e uma redução do papel do Estado. É por meio das relações de trabalho que a precariedade da situação social atinge diretamente todo o conjunto da sociedade, e não apenas os que convivem com o 'abandono' do Estado. Para designar a exploração radicalizada pela flexibilização, Bourdieu introduz o termo *flexploração*. Bourdieu (1998, p. 124), expõe-nos a sua percepção do problema na prática:

A precariedade se inscreve num modo de dominação de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração. (...) esse modo de dominação é absolutamente sem precedente, motivando a propor aqui o conceito, ao mesmo tempo muito pertinente e muito expressivo, de *flexploração*. Essa palavra evoca bem essa gestão racional da insegurança, que, instaurando sobretudo através da manipulação orquestrada do espaço da produção, a concorrência entre resistências sindicais mais bem organizadas, e os trabalhadores dos países menos avançados socialmente, acaba por quebrar a resistência e obtém a obediência e a submissão, por mecanismos aparentemente naturais, que são por si mesmos sua própria justificação. (...). Parece-me, portanto, que o que é apresentado como regime econômico regido pelas leis inflexíveis de uma espécie de natureza social é, na realidade, um *regime político* que só pode se instaurar com a cumplicidade ativa ou passiva dos poderes propriamente políticos.

Existe, então, como o trecho final dessa citação sugere, uma relação próxima entre a flexibilização das relações de trabalho, a 'flexploração', e a involução dos Estados nacionais em sua função reguladora, que serve para aumentar a insegurança e, com ela, a submissão.

No Brasil, durante as últimas décadas, foi adotada uma política de 'erosão' das instituições públicas de educação prejudicando principalmente as camadas sociais desprovidas de acesso aos recursos econômicos, culturais e políticos e que dependem do Estado para exercer a cidadania. No momento em que a globalização neoliberal radicaliza as desigualdades e que a intervenção estatal é mais necessária do que nunca para enfrentar-se 'as iniquidades do mercado', o Estado demite-se de sua função regulatória em nome da primazia do mesmo mercado (Hobsbawn 1995, p. 554). No entanto, isso ocorre de forma 'natural' porque conta com um poderoso aparato discursivo que perpassa o dia a dia de todos nós. O que buscamos, então, é uma análise de discurso que focalize a variabilidade entre as práticas e a heterogeneidade entre elas como indicadores sincrônicos de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais.

Segundo Fairclough (2001, p. 58), "o discurso é estudado histórica e dinamicamente, em termos de configurações mutantes de tipos de discurso em processos discursivos, e em termos de como tais mudanças refletem e constituem processos de mudança social mais amplos"; portanto, podemos entender o Neoliberalismo como discurso poderoso na educação.

### **Neoliberalismo como discurso**

No contexto do Novo Capitalismo, a importância do discurso neoliberal para a

obtenção de um consenso é redobrada. Esse discurso classifica as reestruturações recentes do Novo Capitalismo como uma 'evolução natural', isenta da ação humana e inescapável. Segundo Fairclough (2003a, 2006), a mudança é nominalizada sob o título de 'globalização', representada como uma entidade dotada de ação, um fenômeno (e não um processo) universal e inevitável. Para o autor, as aspirações hegemônicas do Neoliberalismo são, em parte, uma questão de universalização dessa perspectiva particular, ou seja, desse discurso particular a respeito do Novo Capitalismo. O sucesso dessa representação pode ser medido em termos de sua repetitividade, isto é, do quanto circula em diversos domínios e em vários tipos de textos.

Segundo Leal (2004) no Brasil, a situação parece ser a mesma. O Estado brasileiro mudou de forma acelerada nessas últimas décadas, como consequência do seu processo de desenvolvimento – desenvolvimento tardio e desigual – dentro de diretrizes econômicas que acentuaram o grau de dependência externa e gritantes desníveis sociais internos.

Mudou o Estado e mudou a sociedade brasileira. Aliada à esfera política está a esfera econômica. A sociedade brasileira tornou-se mais urbana, com necessidades e consumo de bens e serviços padronizados embasados em um discurso que sugere uma perda de identidade e raízes. Com a cumplicidade oportunista do discurso neoliberal, submeteu nosso frágil sistema de educação a um longo período de sucateamento e injustiça com a população em desvantagem social.

Apesar do discurso neoliberal, a modernidade tardia, assim compreendida, não nos trouxe avanços que possam ser comparáveis à “superposição perversa de antigas situações de desigualdade e miséria com uma 'nova inclusão na educação' que embora nobre não tem a merecida atenção.

Portanto, para concluirmos esta seção, acreditamos que não seja possível tentar compreender questões como a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino sem refletir estruturas políticas e econômicas. Não é nosso objetivo, neste trabalho, aprofundarmo-nos no estudo de tais estruturas, no entanto, acreditamos que estas questões sejam cruciais para entendermos o nosso sistema educacional tal como tem se configurado.

### **As leis e seus efeitos discursivos**

Segundo Laplane (2004, p. 6), ao se falar sobre as tendências na educação é preciso dar atenção ao momento histórico e à conjuntura política. Por esta perspectiva, uma rápida retrospectiva das tendências educacionais no Brasil, aponta entre outros fatos para a ideia de que os indivíduos aprendem por meio da própria ação. Essa é uma perspectiva que proclama a necessidade de uma participação ativa e voluntária dos/as alunos/as na aprendizagem. A educação formal, nesse sentido, teria como objetivo a autonomia das pessoas em sua formação.

A ênfase do construtivismo no indivíduo que se desenvolve e aprende, gerou segundo a autora, questionamentos relacionados ao papel da sociedade no desenvolvimento humano. Desta forma, foi com as ideias de Vygotsky que no Brasil, nos anos de 1980, se apresentou uma alternativa teórica que, ao destacar a importância da linguagem e do outro no desenvolvimento e na aprendizagem acabamos por atribuir ao/à professor/a um lugar de destaque no processo educacional.

Segundo Laplane (2004, p.7),

[...] essas ideias difundiram-se nos meios educacionais e passaram a constituir o discurso oficial sobre educação, particularmente no que se refere aos modos de ensino e à dinâmica interna das salas de aula. Além dessas ideias provindas da psicologia, o discurso educacional tem incorporado, no âmbito das políticas mais abrangentes noções que relacionam a educação e o desenvolvimento humano, no sentido econômico e social. Essa relação não é nova: nas décadas de 1960 e 1970 a teoria do capital humano (Schultz, 1962, 1973) considerou a educação um fator privilegiado para o desenvolvimento econômico e para a mobilidade social. De acordo com a teoria, o investimento no fator humano é determinante básico para o aumento da produtividade e para a superação do atraso econômico. [...]. Nas décadas de 1980 e 1990 essas ideias foram redefinidas de acordo com a tese da *sociedade do conhecimento* e da *qualidade total*. [...] A ideia de que a educação formal deve funcionar segundo o modelo empresarial, atendendo às necessidades do mercado, influencia fortemente os debates e as políticas educacionais, acompanhando as tendências políticas predominantes que elegem o mercado como regulador das relações sociais.

Segundo esse ponto de vista, entendemos que na esteira dos estudos analíticos críticos do discurso, a análise de textos só pode acontecer quando articuladas a uma concepção de linguagem como prática social e como instrumento de poder. Nós, analistas críticos do discurso, entendemos que as análises discursivas precisam articular análises linguísticas dos textos e suas explanações de caráter social. Para a ADC é importante analisar todos os níveis da vida social, desde os mais fixos, como as estruturas sociais até os mais flexíveis como os eventos sociais, passando pelo nível intermediário das práticas sociais, sendo que em todos os níveis a linguagem está presente.

Acreditamos que todos os fenômenos ligados a perspectiva dos movimentos sofridos na e pela educação são concomitantes ao processo conhecido como globalização, ao qual já fizemos referência. Há vários fatores que caracterizam esse processo, no entanto, para o nosso interesse neste texto, basta que enfoquemos seu papel nas mudanças nas competências requeridas da força de trabalho, nos conhecimentos necessários para operar os sistemas produtivos do Neoliberalismo. Assim, nas novas condições em que se desenvolve a economia, o avanço tecnológico e as novas formas de gestão dos processos de trabalho levam a uma mudança nos fatores que determinam a estrutura de custos que 'impulsiona o potencial de competitividade' que segundo Laplane (2004, p. 9)', "não se reduzem apenas à disponibilidade de recursos naturais, mas passam a depender mais fortemente da qualificação de mão de obra, das facilidades de comunicação, da infraestrutura e da estabilidade macroeconômica."

Ainda segundo Laplane, no intuito de melhorar o sistema educacional, recomendou-se a universalização do ensino fundamental e a elevação dos padrões de ensino. Desta maneira, estariam sendo criadas condições objetivas para a aquisição, na escola, das capacidades e conhecimentos básicos a partir dos quais pudessem ser desenvolvidas as novas competências exigidas pela legislação vigente.

A partir desse panorama como diz Castells (1995, p. 20) "o que caracteriza a globalização é que ela é extraordinariamente excludente e inclusiva ao mesmo tempo." Com o conceito de globalização, segundo Laplane, "fala-se em adequar o sistema educacional às novas necessidades. A educação moderna define seus objetivos em termos de competências a serem adquiridas pelos/as alunos".



Desta forma, cabe questionarmos se em um contexto que delinea as aquisições necessárias aos/às alunos/as de maneira tão específica e que trabalha no intuito de padronizar essas aquisições como atingir a heterogeneidade humana, mais ainda, como uma instituição com metas tão rígidas, receberá as pessoas com necessidades especiais? Caso a escola tenha que atingir as metas de uma sociedade que a pense da forma exposta acima, não será mesmo capaz de atender de forma satisfatória, a convivência entre alunos/as diferentes em gênero, idade e níveis de instrução; diferentes origens sociais e grupos culturais; diferentes modos de aprender e diferentes formas de comportar-se; que apresentam algum tipo de deficiência.

Dentro da mesma linha de raciocínio, nos valem do comentário de Ferreira e Ferreira (2004, p. 22) que nos lembram de que, nos últimos anos, tem ocorrido uma nítida ampliação das referências aos/às alunos/as com deficiência, ou com necessidades educacionais especiais, nos registros legais e nos textos de políticas públicas no Brasil. A Constituição de 1988 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, tanto nos âmbitos da saúde, educação, trabalho, como na assistência. No campo educacional, foi registrado o direito público à educação de todos/as os/as brasileiros/as; entre eles/as os/as indicados/as como portadores de deficiência a serem atendidos/as de preferência em escolas regulares.

Segundo Laplane (2004, p. 12), o discurso educacional em diversos momentos tem se caracterizado por difundir ideologias, camuflando e mistificando a realidade. A autora comenta que há décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos/as são iguais, que as oportunidades são as mesmas para todos/as e que o acesso à educação é garantido para todos/as. Lembremos que segundo a autora,

[...] muita análise foi necessária para desmontar esses discursos e denunciar seu efeito perverso e desmoralizador, principalmente nas classes, camadas e grupos sociais mais desfavorecidos, que introjetavam o discurso do fracasso como algo próprio, naturalmente inerentes a eles [...]. Mesmo nos dias de hoje, e apesar da crítica produzida em diversos meios, os efeitos desses discursos se fazem sentir nas práticas educacionais vigentes em muitas escolas, redundando na culpabilização dos/as alunos/as. Nos discursos sobre educação especial encontramos os mesmos problemas. Por uma lado, a oferta educacional se ampliou e em certos casos se diversificou. Por outro, [...] ainda se atribui a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso aos indivíduos.

Vejamos, agora alguns fragmentos de leis e as nossas análises.

### **Texto 1: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**

Art. 59 \_ Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I \_ currículos, método, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

II \_ terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (Brasil, 1996a, p. 15)

Segundo a Gramática Sistêmico-Funcional (GFS), a transitividade é um sistema da oração “que afeta não apenas o verbo que serve como processo, mas também os participantes e as circunstâncias” (Halliday e Matthiessen 2004, p. 181). Transitividade é na GFS, um sistema de relação entre componentes que formam uma figura, entendida aqui como constituída de um processo e participantes (quem faz o quê) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, como, quando por que). No fragmento da lei, percebemos claramente que o discurso veiculado é o de que cabe à escola o protagonismo das ações. Podemos perceber isso, claramente ao constatarmos que a oração iniciada no artigo 59 possui como ator ‘os sistemas de ensino’, ou seja, a escola, que é quem que faz o quê na argumentação. O outro participante é a meta, formada pelo grupo nominal “educandos com necessidades especiais”. Na GFS, os conceitos de processo, participante e circunstâncias são entendidos como categorias semânticas que explicam de modo geral como fenômenos de nossas vidas são construídos na estrutura linguística. Podemos afirmar com base na teoria acima que é uma escolha do escritor do texto da lei marcar a ideia de mudança por meio do processo que escolhe utilizar na oração. Desta forma, nossas escolhas lexicais nunca são neutras ou ingênuas, mas sim, formas de marcar nossos posicionamentos frente aos fatos.

Também é possível afirmar que as orações com processo material (assegurar) são na GFS entendidas como orações de “fazer e acontecer”, porque estabelecem uma quantidade de mudança no fluxo dos eventos. No caso do nosso fragmento de lei, podemos dizer que se trata ainda de oração transitiva pois ela envolve dois participantes.

Em termos da análise da interdiscursividade, já mencionada anteriormente, podemos dizer que temos aí um discurso em que se dá ênfase ao papel da escola que deverá organizar-se para atender aos/às alunos/as e oferecer uma terminalidade específica, quando necessário. No entanto, lembramos, que pela leitura da legislação não se percebe o protagonismo do Estado que não deixa claro como os recursos para atingir as metas serão fornecidos.

Outra categoria que elegemos para a nossa análise foi a intertextualidade. Lembremos que a legislação vigente e os documentos oficiais fazem menção explícita à Declaração de Salamanca na qual lemos:

## **Texto 2: Declaração de Salamanca**

*Reafirmando* o direito de todas as pessoas à educação conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e renovando o empenho da comunidade, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares;

*Recordando* as diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram nas Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para pessoas com Deficiência, nas quais os estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo [...].

*Creemos e proclamamos* que:

- todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios;
- os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;

- as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo benefício de todo o sistema educativo. (Brasil, 1994, p 9-10).

Analiseemos esses enunciados, primeiramente a partir da intertextualidade, pois temos claramente a opção pela menção explícita a dois outros textos. Em "conforme a *Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948*, e renovando o empenho da comunidade, na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990*" as marcas de intertextualidade podem estar sendo usadas como forma de se dar legitimidade ao que já é considerado legítimo. Os sentidos são atribuídos com base nas relações estabelecidas com outros enunciados, com outros discursos. As marcas que aparecem no texto, não estão 'escondidas'. Todos os documentos afirmam a igualdade de todas as pessoas. Precisamos atentar que quando a igualdade de direitos aparece juntamente com o respeito às diferenças, prevalece a presença de um discurso universal, digno de apoio, pois se baseia na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Segundo Thompson (1995, p. 82) relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio. Os/As alunos/as têm direitos iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais, que são diferentes. A Declaração de Salamanca explicita que a escola deve oferecer os serviços adequados para atender à diversidade da população. Isso é digno de apoio, além disso se faz menção no documento às vantagens de se ter uma escola integradora. Aqui, podemos perceber uma clara estratégia de racionalização, através da qual o produtor do texto constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações e com isso espera persuadir uma audiência. O texto em análise atribui às escolas poderes tão amplos que acabam por incluir desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora.

Essas afirmações servem para dissimular relações de dominação de um Estado negligente que de fato oculta, nega e obscurece sua responsabilidade de prover meios para que a escola possa exercer sua função e usa da estratégia de dissimulação, pois representa ideias dignas de aplauso de uma maneira que desvia nossa atenção, ou acaba ainda passando por cima das relações e processos existentes na realidade brasileira que sequer são cogitados.

Segundo Laplane (2004, p. 15) "essas afirmações remetem aos discursos que proclamam a educação como a grande panacéia universal e elevam-na ao principal fator de mudança social." Lembremos de que a educação é apenas uma entre as várias práticas sociais institucionalizadas, outros existem.

Lembremos, ainda, que mais recentemente, no contexto das reformas relacionadas à educação básica, foram publicadas as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional - Resolução CNE/CEB n.02/2001 e que, segundo esta legislação definiu-se que o atendimento aos/às alunos/as com necessidades especiais:

*"deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica". (Brasil, 2001, p. 3)*

Muitas seriam as análises possíveis, no entanto, por questões de espaço, nos restringiremos a reafirmar a nossa interpretação que nos leva a perceber que em todos os fragmentos de textos há uma referência ao papel protagonista da escola regular que é reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (1994) que ainda que não dirigida exclusivamente às pessoas com deficiência, tem nelas seu foco principal:

Partindo de um olhar mais minucioso aos textos, percebemos que no exame dos documentos políticos, o contexto esperado seria de um acesso ampliado dos/as alunos/as com deficiência a uma escola básica mais aberta para acolhê-los e mais habilitada a fazê-lo. No entanto, uma análise mais crítica, nos faz perceber que toda agência fica a cargo da escola. Esse é um discurso com sérias implicações. Uma delas é a de que cabe à escola regular a realização de metas para as quais ela não está preparada. Fixa-se a responsabilidade institucional sem se levar em conta que as instituições são dirigidas por uma equipe que precisa ser capacitada para poder responder às demandas legais. Na leitura da análise da lei, percebemos que se atribui uma responsabilidade à escola, mas em nenhum momento se diz como a esta deverá trabalhar com a nova demanda.

Acreditamos que é justamente, neste ponto que a análise da interdiscursividade pode nos levar a considerar que ao olhar para as políticas que não consideram que as possibilidades de inserção escolar da criança com necessidades especiais no contexto da educação comum estamos diante de um processo muito complexo e, não podemos, então, deixar de analisar um outro discurso. O de que o Estado pode estar a se eximir de suas responsabilidades, de garantir que as ações necessárias a implementação de seus atos sejam percebidas

. As leis ignoram ou tratam como fato isolado, os polêmicos processos de descentralização da educação básica, os quais podem reforçar o descompromisso da União com a educação especial. Isso porque escrever textos que institucionalizem a educação inclusiva não é suficiente. Deixar “por conta” da escola, a tarefa de lidar com o assunto sem fornecer instrumentos de apoio é cruel. Há que se pensar e criar projetos de letramento sociais e pedagógicos mais compatíveis como perfil do alunado que temos. Precisamos buscar a qualidade do sistema que se apresenta até o momento da realização de nossa pesquisa como caótico na medida em que os/as agentes escolares precisam cumprir as leis, mas não receberam as condições de executarem essas mesmas ordens.

Devemos perceber nesse "discurso de inclusão" mais uma face do discurso neoliberalista. Explicando melhor, podemos até entender que é função da escola elaborar projetos de letramento social e pedagógico, mas, por outro lado, embora a existência de um determinado projeto dessa natureza possa ser um aspecto importante para favorecer a inclusão na escola e na sala de aula regular, o que temos constatado é que os projetos existentes são apenas mais uma peça na engrenagem da burocrática que foi construída por força de lei, num sistema educacional que não desenvolveu autonomia que, portanto, não capacitou os/as educadores/as na elaboração de uma proposta de inclusão de pessoas com deficiência, nem na utilização destes ao administrar o processo educacional da inclusão. Nesse sentido a fala de Joelma, uma das participantes do nosso trabalho com grupos focais, é sintomática.

Joelma<sup>4</sup>: Sabe como recebemos a ‘formação’ para receber os alunos especiais.’ Pois eu te digo: No mês de dezembro, nos chamaram para uma reunião e nos deram uma palestra no turno da tarde e depois nos mandaram ler um livro que falava sobre o assunto. Isso aconteceu na semana que antecedia as nossas férias.(Em reunião de grupo focal, do dia 03/06/2016, na escola XYZ.

---

<sup>4</sup> Todos os nomes são fictícios. Na técnica de grupos focais, participaram mais de 20 professores/as que trabalham em escola regular com turmas inclusivas.

A escolha de um processo verbal “mandar” pela professora é importante. O processo verbal contribuem para variados tipos de discurso, por sua característica de fala, permitem atribuir informações a fontes exteriores. A escolha desse processo por Joelma é prova cabal de que a “força” da lei é que determina ações para as quais não se prevê a capacitação suficiente para que os/as professores/as possam executar seus trabalhos. Isso nos leva a notar que aquilo que almejamos requer, uma forma de gestão democrática da escola que não estão nem constituídas nem alicerçadas. Segundo Ferreira e Ferreira (2004, p. 32) alicerça este “que demanda uma política de mudança da cultura administrativa, concomitante a uma capacitação e desenvolvimento profissional de educadores/as para a nova realidade”. Isto implica entender que o discurso da legislação traz implícito a falta de recursos de toda natureza, humanos, materiais e econômicos que queremos e precisamos.

### **Considerações Finais**

Levando em conta os aspectos levantados neste trabalho, não se pode ignorar o risco agravado de que em um contexto neoliberal, a educação inclusiva seja tomada pela perspectiva econômica do Estado com participação irrisória e tratada como uma estratégia que ao eximir sua participação, delega essa função à escola e por consequência aos/às professores/as que sempre são culpabilizados/as pelo fracasso na/da escola.

Nos amparamos para dizer isso nas palavras de Mazzotta (2008), que reitera que a política educacional há de ser aquela que implanta e implementa condições reais de acesso, permanência e sucesso na escola praticando a inclusão com responsabilidade a fim de incluir todos /as em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares.

Nesse novo contexto, é oportuno deixarmos claro que a responsabilidade do Estado pela educação de todos /as os/as cidadãos/ãs tem fica a cargo das escolas, até então chamadas de comuns, especialmente as públicas, e que doravante passam ser denominadas pelas políticas públicas, como escolas inclusivas. Esse entendimento, como vimos tem consequências. Uma delas é que as escolas comuns passam a ser vistas como as únicas responsáveis pela inclusão da diversidade dos/as educandos/as que a elas demandam.

A esse respeito, nos apoiamos também em dados de pesquisa de âmbito nacional, como as de Glat e Blanco (2007) que afirmam que embora as escolas tenham um discurso de aceitação à diversidade, não modificaram sua prática para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos/as os/as alunos/as. Nesse sentido, agora afirmamos em dados de nossa própria pesquisa que essa mesma escola não tem encontrado respaldo para o desempenho das demandas advindas das legislações vigentes. Por fim, é preciso mais uma vez afirmar que por meio dos textos analisados percebemos que os documentos legais referem-se ao papel da escola, à função da instituição encarregada do ensino, e ambos imprimem a marca da discursividade que tenta calar os/as opositores/as a forma como a inclusão tem acontecido em nosso meio, isso porque o Estado tem alardeado que faz a sua parte, cria as legislações. No entanto esperamos ter deixado claro que os textos legais têm se mostrado como uma tentativa até hoje, frustrada de efetivação da uma escola para todos/as. Precisamos entender que não basta termos boas leis se não tivermos a consciência de que o que precisamos é que o Estado propicie recursos para que as escolas possam enfrentar o desafio de proporcionar qualidade, que se revele na igualdade de oportunidades, sem demagogias, sem paternalismo e com responsabilidade.

## 16REFERÊNCIAS:

- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell. 1994.
- BARTON, D. & LEE, C. **Linguagem on-line: textos e práticas digitais**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola. 2013.
- . HAMILTON, M. (eds.) **Situated Literacies**. London: Routledge. 2000.
- . **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell. 1994.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. F. Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Ministério da Educação (MEC) 1996a.
- . **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Trad. K. B. Gerhardt. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. (A era da informação. Economia, sociedade e cultura. V.2).
- CHOULIARAKI, L. FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgo: Edinburgo University Press. 1999.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Londres e Nova York: Longman. 1989.
- . (ed). **Critical language awareness**. London e New York: Longman. 1992a.
- . **Critical discourse analysis**. London: Longman. 1995.
- . **Discurso e mudança social**. Coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio: Izabel Magalhães. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.
- . Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R. e MEYER, M. (orgs.) **Methods of critical discourse analysis**. London, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage, p. 121-138. 2001b.
- . **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. Londres e Nova York: Longman, 2003.
- . **Language and globalization**. Londres e Nova York: Routledge, 2006.
- FERREIRA, M. e FERREIRA, J. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 3.ed. Trad. L. F. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.
- FUZER, C. & CABRAL, S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em Língua Portuguesa**. São Paulo, Mercado de Letras., 2014.
- GOÉS, M e LAPLANE, A **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- GLAT, R. BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In : GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- HALLIDAY, M. & MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 2004.
- HOBBSAWN, E. **Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LAPLANE, A. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão . In: **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

- LEAL, S. A Outra face da crise do Estado de Bem-Estar Social: neoliberalismo e os novos movimentos da sociedade de trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, 13. Campinas: NEPP/UNICAMP, 2004.
- MATTHIESSEN, C.; TERUYA, K e BARBARA, L. **A sistêmica através das línguas**. Projeto de pesquisa. São Paulo: PUCSP. 2010.
- MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez: 2008.
- RIO, G. **Literacy discourses: A sociocultural critique in Brazilian communities**. Saarbrücken: Verlag. 2009.
- SCHIEFFELIN, B. & GILMORE, P. (eds.) **The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives**. New Jersey: Ablex, 1986.
- SILVA, D. **A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito**. Brasília: Editora da UnB. 2001.
- SILVA, A. Desafios para a implantação do Sistema Único de Assistência Social. Ação - **Jornal do CRESS SP**, São Paulo, v. N. 50, p. 03-24, 2007.
- SOARES, L. **O desastre social**. Rio de Janeiro. São Paulo, Ed. Record. 2003.
- STREET, B.(org.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. (ed.) **Literacy and development**. London: Routledge. 2014.
- TEALE, W. & SULZBY, E. (eds.) **Emergent literacy: writing and reading**. New Jersey: Able: Ablex. 1986.
- THOMPSON, J. **Cultura moderna e ideologia**. Trad. de Guareschi, Pedrinho *et al.* Petrópolis: Vozes, 1995.
- WACQUANT, L. Da América como utopia às avessas. In: BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

## LETRAMENTO EM MARKETING EM AVALIAÇÕES DO 3º. CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jônio Machado Bethônico (UFMG) \*

Daniella Milagres Henriques Amaral (UFMG) \*\*

**Resumo:** Neste artigo descrevemos a análise de 34 avaliações de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Final de uma escola particular de Belo Horizonte (aplicadas entre 2011 e 2014). Nosso objetivo era compreender se e como são propostas atividades a partir de textos de estímulo ao consumo (como propagandas e embalagens). Este artigo se fundamenta em estudos da Mídia-Educação, dos Multiletramentos, do Letramento Crítico e da Análise Crítica do Discurso. Os textos mostraram-se frequentes, mas os gêneros textuais escolhidos não condizem com as atuais campanhas de Marketing e comumente o tratamento é superficial quanto a aspectos discursivos e sociais. Esses resultados podem ser considerados similares a dados provenientes de outras pesquisas baseadas na mesma problemática.

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa; Avaliações; Educação para o consumo; Letramento em Marketing.

**Abstract:** In this paper we describe the analysis of 34 exams of Portuguese Language at a private Middle School in Belo Horizonte (applied between 2011 and 2014). Our aim was to understand whether and how are proposed activities based on texts that stimulate consumption (such as advertising and products packaging). This paper is based on the studies of Media-Education, Multiliteracies, Critical Literacy and Critical Discourse Analysis. The texts are frequently found on those exams, but the textual genres do not belong to current advertising campaigns and their discursive and social aspects often receive a very superficial treatment. These results can be considered similar to data from other surveys based on the same issue.

**Keywords:** Portuguese language teaching; Evaluations; Consumer education; Marketing Literacy.

### 1 Introdução<sup>1</sup>

A lógica mercantil impacta atualmente nas mais diversas instâncias sociais, reconfigurando-as. O consumo é hoje uma referência central na construção de identidades, práticas e valores: é um condicionante decisivo tanto na esfera íntima quanto pública.

Fenômeno complexo, o ato de consumir pode ter múltiplas motivações, como o desejo de pertencimento a um determinado grupo (e de distinção em relação a outros); de expressar subjetividades, estilos e opiniões particulares; de se buscar novas experiências e sensações, por meio do usufruto particular das mercadorias; de se demonstrar afeto nas relações interpessoais ou mesmo como resposta imediata a ações promocionais (como no caso das compras por impulso).

Assim, ao cumprir múltiplas funções sociais e individuais, o consumo cada vez mais substitui vínculos “tradicionais” baseados em parâmetros como a família, o trabalho, a religião, a nacionalidade. As conexões com marcas têm agido como âncoras, a aquisição de mercadorias, como metas. O processo de inclusão dos cidadãos tem se dado pela via do consumo, pelo acesso

---

\* Mestre e doutor em Educação e Linguagem (FaE/UFMG), pós-doutorando em Linguística Aplicada (FALE/UFMG). Endereço eletrônico: [joniob@ufmg.br](mailto:joniob@ufmg.br)

\*\* Graduada em Letras (FALE/UFMG). Endereço eletrônico: [milagres.daniella@gmail.com](mailto:milagres.daniella@gmail.com)

<sup>1</sup> Os autores agradecem a Camila Engler Barbosa Flores pela disponibilização dos dados brutos de sua pesquisa.



a crédito – e não pela capacitação, conscientização e participação política, transformadora, crítica.

É certo que a conjuntura político-econômica (que, mesmo quando imbricada a projetos de cunho social, tem forte substrato neoliberal) e as mudanças culturais (que esvaziam as conexões e construções coletivas em prol do individualismo, do hedonismo, do tempo presente, da satisfação imediata) estão refletidas e são alimentadas pelas mídias<sup>2</sup>.

No universo midiático, há cada vez menos distinções entre entretenimento, informação e ações de marketing: as estratégias de estímulo ao consumo valem-se frequentemente de sutilezas (como no caso do merchandising nas narrativas e das matérias jornalísticas pagas<sup>3</sup>) e, flexíveis, ocupam todos veículos de comunicação de massa – além do espaço urbano, da internet, dos eventos culturais e esportivos.

Assim, as mensagens de caráter publicitário, em sua onipresença, multiplicidade e força persuasiva, vêm se configurando como uma “pedagogia cultural corporativa” (COSTA, 2009, p. 132) ao indicar, reforçar, legitimar continuamente padrões de comportamento e valores considerados válidos. Desse modo, vai-se alimentando incessantemente o desejo por bens, serviços, marcas a fim de sustentar o progresso econômico.

Entre os grupos mais suscetíveis à socialização acrítica e inconsequente na cultura do consumo, motivados e seduzidos pelas promessas veiculadas pelas campanhas, é importante mencionar as crianças, principalmente das classes populares. Esse grupo social tende a agir, no que se refere às compras, de modo impulsivo e pouco sustentável - um comportamento fundamentado na falta de informação e de planejamento, o que gera, por exemplo, maior endividamento (TONDATO, 2014).

O Brasil é considerado uma referência mundial no que tange à amplitude e rigor da normatização legal da relação entre empresas e consumidores, por parte tanto de instâncias estatais quanto não-governamentais. Entretanto, reconhece-se que há sérios limites principalmente quanto à regulamentação das mensagens veiculadas devido à sua quantidade e multiplicidade de formatos e mídias. Como salienta Maria Isabel Orofino (2014, p. 77), retomando a ênfase nas faixas etárias mais jovens, a criança “não é ‘atingida’, ela está imersa”.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da escola pública em seu papel de capacitar crianças e jovens no lidar consciente com o consumo, em busca da construção de uma cidadania plena. O presente artigo trata desse processo formativo adotando uma perspectiva que parte dos textos da esfera do Marketing, da necessidade urgente de se incorporar os discursos de caráter publicitário de modo sistemático, crítico, amplo na formação escolar e, a partir deles, abordar temas como consumismo, desperdício, necessidades e desejos de compra, sustentabilidade.

A essa capacidade/habilidade/competência em lidar com os textos de estímulo ao consumo deu-se o nome de “Letramento em Marketing” (BETHÔNICO, 2008; 2014; BETHÔNICO *et.*

---

<sup>2</sup> Não se pode negar que ocorrem ações de compra de caráter “político”, como o boicote ou o apoio (“*buycott*”) a marcas, de acordo com o posicionamento frente a questões ambientais (por exemplo, em compras de produtos orgânicos) ou sociais (como no caso da empresa “O Boticário”, cuja última campanha do Dia dos Namorados fez referência a casais homossexuais). Como ressalta Michele Micheletti (2003 *apud* SASSATELLI, 2014), esse engajamento, que conjuga interesse pessoal e o bem comum, pode ainda ser visto como um ato fortemente conectado à lógica individualista (uma “ação coletiva individualizada”), pois não há mobilização de agentes coletivos (culturais ou da esfera política) ou voltada para a construção de estruturas reguladoras – capazes de converter as escolhas éticas individuais em questionamento ou transformação da sociedade e da economia.

<sup>3</sup> O jornal Folha de São Paulo, por exemplo, criou em outubro de 2015 um departamento nomeado “Estúdio Folha”, totalmente desconectado em relação à redação do jornal, cujo objetivo é produzir “publicidade embalada em técnicas e aparência jornalística: é reportagem, mas pauta e conteúdo são aprovados pelo anunciante”. (<http://observatoriodaimprensa.com.br/voz-dos-ouvidores/vera-guimaraes-martins-19/>, acessada em 14/10/15).

*al.*, 2011; BETHÔNICO; COSCARELLI, 2012; 2013; BETHÔNICO; DIONÍSIO, 2013; DIONÍSIO; BETHÔNICO, 2013).

As pesquisas desenvolvidas a partir dessa perspectiva já se voltaram para diferentes objetos e sujeitos educacionais: livros didáticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Portal do Professor do MEC, a opinião de professores. A questão central: se e como se dá o tratamento dos textos da esfera do Marketing e, subjacente a eles, o tema consumo?

Esse mesmo olhar se volta agora para avaliações ministradas em uma escola particular de Belo Horizonte, para a disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Final (6<sup>o</sup>. ao 9<sup>o</sup>. ano). O *corpus*, correspondente a 34 provas aplicadas entre 2011 e 2014, provém da dissertação de Camila Engler Barbosa Flores (2015), recentemente defendida pela Faculdade de Letras da UFMG.

O presente artigo aproveita o material selecionado nesta pesquisa e apresentará mais à frente uma análise acerca do modo com que ele contribui para o “Letramento em Marketing” dos alunos.

## 2 Fundamentação teórica

Como o próprio tema “Letramento em Marketing”, tem-se aqui como referência (e motivação) os olhares que revelam e buscam compreender as implicações individuais e coletivas da mercantilização das relações sociais, da expansão incontida do consumismo e da centralidade dada aos bens e marcas.

Autores como Zygmunt Bauman (2008), Jean Baudrillard (2006), Néstor Canclini (1999) e Gilles Lipovetsky (2005) descrevem a reconfiguração das conexões institucionais tradicionais e o papel das mercadorias enquanto mediadoras privilegiadas dos laços interpessoais, da identificação e classificação social.

Dialeticamente, essas condições estão vinculadas ao aumento da influência das corporações, inclusive em muitas áreas tradicionalmente de responsabilidade da esfera estatal (como a gestão do espaço público e o fomento à cultura e aos esportes), à crescente visibilidade e impacto das campanhas de Marketing, à profunda e constante predisposição das pessoas às compras.

A fim de se destacarem e diferenciarem perante a concorrência globalizada, as empresas vêm sofisticando seus investimentos para a conquista do mercado. Como descreve Dominique Quessada (2003), são cada vez mais comuns as ações “extramidiáticas”, buscando se valer de todo e qualquer espaço e momento para divulgar discursos de estímulo ao consumo, orquestrando mensagens em diversos formatos a fim de melhor envolver e persuadir os públicos-alvo.

Ações híbridas, convergentes, sinérgicas: eventos, patrocínios, promoções, vitrines, embalagens, textos de caráter jornalístico, brindes, sites, *posts* nas redes sociais, mensagens por correio, SMS, telefone, e-mail – além das campanhas publicitárias nos meios de comunicação de massa. O objetivo é a “gestão da experiência” (PEREZ, 2004), o controle da percepção dos consumidores por meio da manipulação de textos, imagens, cores, espaços, texturas, sons, luzes, cheiros – a fim de manter a marca e seus produtos em destaque, distintos, valorizados, desejados.

No que tange à indústria do entretenimento, Henry Jenkins (2008, p. 145) enfatiza o modo com que atualmente sua estrutura se mostra fortemente articulada a estratégias de marketing, visando utilizar fortes vínculos emocionais com seus públicos para aumentar as vendas. Filmes e desenhos animados, por exemplo, são encarados como franquias, que têm que ser capazes, por exemplo, de gerar toda uma gama de produtos licenciados (brinquedos, jogos eletrônicos, roupas, livros, álbuns de figurinhas etc.). Como também ressalta David Buckingham (2007),

são criadas mensagens nos mais diversos ambientes sociais que, em cadeia, se retroalimentam e convergem para o consumo de uma variedade de bens culturais e materiais.

Frente a essas circunstâncias, reconhece-se que somente com consumidores conscientes pode-se equilibrar as relações de poder entre as esferas da produção e do consumo e fomentar a responsabilidade e a sustentabilidade.

Para viabilizar simultaneamente a satisfação e o crescimento, a escola (em especial, a pública) tem um importante papel na ampliação e sistematização da formação do consumidor crítico frente aos discursos de Marketing. Nessa mesma direção, várias iniciativas têm sido propostas no campo da “Mídia-Educação” (BELLONI, 2009), apontando para

novos enfoques pedagógicos que visem um *consumo cultural crítico* e que possibilitem a *criação de estratégias de uso* destes meios para fins de construção da cidadania ativa, participativa, atuante no contexto da comunidade na qual a escola se insere. (OROFINO, 2005, p. 32, *grifos no original*)

As pesquisas relativas ao “Letramento em Marketing” identificaram inúmeras contribuições nesse sentido, quer seja nos Parâmetros Curriculares, nas “Sugestões de Aula” disponíveis online no Portal do Professor ou em livros didáticos. É certo que a “Mídia-Educação” tem um escopo mais amplo, no que se refere aos discursos (envolvendo, por exemplo, novelas e telejornais), ao mesmo tempo em que, como já dito, as campanhas de caráter publicitário não se restringem às veiculações “na mídia”.

Pode-se mencionar também os estudos referentes à “Educação Econômica” e à “Educação para o Consumo”. Tais propostas, no entanto, não se referem especificamente à capacitação frente às linguagens, tratando, mais amplamente, da compreensão acerca das relações micro e macroeconômicas e de assuntos como sustentabilidade, desperdício, direitos do consumidor.

No entanto, em todos esses casos, existem aproximações no que tange aos principais teóricos referenciados nas investigações, aos motivadores, objetivos, objetos de análise.

É grande também a importância dos investimentos e pesquisas em “Letramento Digital”, (COSCARELLI & RIBEIRO, 2005) pois é crescente o uso da internet como meio de divulgação de mensagens de Marketing – destacadamente ao se considerar o modo com que convergem para o meio digital produções das outras mídias e com que são exploradas, pelas empresas, as redes sociais.

No caso do “Letramento em Marketing”, como em muitos desses temas, estão subjacentes determinadas perspectivas sobre a linguagem. O texto, fundamentalmente, precisa ser tratado enquanto discurso, indo além de sua composição em busca do entendimento de sua função e de seu modo de circulação, em determinado contexto, perante determinado público (MARCUSCHI, 2002).

De modo semelhante, também contribuem abordagens como a dos “Multiletramentos” (THE NEW LONDON GROUP, 2000), “Letramento Crítico” (FEHRING & GREEN, 2001) e a “Análise Crítica do Discurso” (FAIRCLOUGH, 2001), caracterizadas por uma forte preocupação social e política. O tratamento dos textos envolve a compreensão crítica do modo com que são representadas a realidade, as identidades, as relações de poder, ou seja, seus aspectos ideológicos e de hegemonia, e o modo com que essa configuração impacta na vida do indivíduo e na sua comunidade. Essas perspectivas de trabalho com as mensagens visam o empoderamento e emancipação por meio de um vínculo mais ativo e consciente com as informações, em busca de transformação social.

É imprescindível também considerar a ampliação das noções de “texto” e “letramentos” enfatizando os aspectos multissemióticos (ROJO, 2009), pois a perspectiva tradicional voltada centralmente para a instância verbal vem se demonstrando insuficiente para lidar com a

diversidade e a complexidade das informações contemporâneas – principalmente no que diz respeito às campanhas de estímulo ao consumo.

Assim, tem-se como pressuposto “a crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significado, onde o textual também está relacionado com o visual, o sonoro, o espacial, o comportamental e assim por diante” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5, *tradução nossa*), envolvendo assim linguagens e sentidos diversos. A habilidade de interpretar e responder criticamente a todos os textos é considerada parte essencial do “novo básico”: “um movimento para além do velho básico da leitura e escrita e em direção à habilidade de ler e criticar textos multimídia” (KALANTZIS; COPE; HARVEY, 2003 *apud* HARSTE; ALBERS, 2012, p. 383, *tradução nossa*).

Articulações teóricas semelhantes podem ser consideradas a partir da investigação desenvolvida por Camila Flores (2015). Por mais que a autora enfatize as histórias em quadrinhos (diferentemente do "Letramento em Marketing"), é proposto como um dos objetivos

verificar até que ponto as concepções sócio-interacionistas de língua, de linguagem, de texto, de leitura e de aprendizagem que norteiam os documentos oficiais de ensino de língua portuguesa subjazem às questões com textos com recursos verbais e não verbais presentes nas provas. (p. 21)

Assim, a pesquisadora se baseia nas diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para analisar práticas avaliativas, reconhecendo a importância desse tradicional instrumento didático nas escolhas em geral. Além de problematizar o papel das provas no ensino (por exemplo, ao contrapor seu uso enquanto "punição" e enquanto parte fundamental do processo formativo dos alunos e dos próprios docentes), ela se detém em textos multimodais e no modo com que são tratados, considerando tanto abordagens normativas quanto de caráter discursivo. Foram tais características confluentes que motivaram a construção do presente artigo.

### 3 Metodologia

Conforme consta na dissertação de Camila Flores (2015, p. 53), as provas foram cedidas por dois alunos de uma mesma escola particular: do 6º. ano de 2011 e do 7º. ano de 2012 provém 16 exemplares (8 de cada ano) e, do 8º. ano de 2013 e do 9º. ano de 2014, outros 18 exemplares (9 de cada ano) - totalizando 34 avaliações.

A partir desse material documental, as ocorrências que foram analisadas para o presente texto se referem a mensagens de caráter publicitário, ou seja, ações de comunicação informativas/persuasivas de organizações (como no caso de empresas e seus produtos, mas também podendo se referir a outras instituições sociais como igrejas, partidos políticos, ONGs etc.), visando criar uma imagem positiva do anunciante e estimular comportamentos favoráveis a ele (como a compra de mercadorias, a participação em eventos, doações etc.).

Assim, foram encontrados, fundamentalmente, anúncios, cartazes, embalagens, capas de livro. Importante salientar, no entanto, que dois outros textos foram identificados: uma tirinha de quadrinhos (FIGURA 1) e um texto extraído de um livro didático de geografia (FIGURA 2). Apesar de poderem contribuir para importantes reflexões voltadas para a conscientização dos alunos enquanto consumidores, esses dois textos não serão considerados no presente artigo a fim de manter o conceito “Letramento em Marketing” vinculado a textos de teor publicitário.

FIGURA 1 – Ocorrência extraída do corpus



FIGURA 2 – Ocorrência extraída do corpus

**Consumo e desigualdades sociais**

Embora o consumo de produtos (alimentos, roupas e calçados, por exemplo) e de serviços (fornecimento de água e energia elétrica, atendimento escolar, lazer, assistência à saúde, entre outros) seja destinado à satisfação das necessidades humanas, nem todas as pessoas podem consumir da mesma maneira.

No Brasil, as diferenças de consumo refletem a existência de desigualdades sociais. Enquanto uma pequena parcela da população é bem remunerada e, portanto pode consumir mais em quantidade e variedade, grande parte da população brasileira, com baixos rendimentos, não tem condições, muitas vezes, de consumir nem sequer os alimentos necessários para garantir uma vida saudável. Assim como há diferença de consumo entre pessoas de classes sociais diversas, existem diferenças de consumo entre os diversos países do mundo. (...)

BOIIIGIAN...[et.] Geografia e Espaço e Vivência: Introdução à Ciência Geográfica, 6º ano. São Paulo: Atual, 2009

A seleção das incidências passou por uma análise qualitativa e quantitativa, que será detalhada a seguir.

FIGURA 3 - Categorização das ocorrências

Avaliação / Ano	Gênero	EXERCÍCIOS PROPOSTOS						Problemas de apropriação	Outros comentários			
		Linguagem		Como Texto	Como Prática Discursiva / Prática Social							
		Verbal	Não-Verbal	Questões	Questões	Persuasão	Objetivos			Público-alvo	Veículos	Tema Consumo
				Questões	Questões	Persuasão	Objetivos	Público-alvo	Veículos	Tema Consumo	Problemas de apropriação	Outros comentários

Como pode ser visto na FIGURA 3, a origem da ocorrência foi o primeiro tópico, ou seja, nessa coluna foi descrito para qual ANO do ensino fundamental final se destinava a avaliação da qual cada incidência foi extraída. Já em uma segunda coluna foi registrado o gênero do texto.

A partir dessa caracterização geral, foram categorizados os “exercícios propostos”, ou seja, as questões das provas referentes a cada ocorrência selecionada. Sobre esse assunto, em primeiro lugar, buscou-se verificar se trabalhavam somente com a linguagem verbal ou se também levavam em consideração modos não verbais como cores, desenhos e fotografias.

Em seguida, os exercícios foram tratados tendo como pressuposto a Análise Crítica do Discurso, conforme tratada por Norman Fairclough (2001). Como será detalhado na próxima seção, frequentemente as questões das avaliações enfatizavam a descrição dos elementos linguísticos, numa perspectiva próxima aos significados literais, enfatizando por exemplo a organização gramatical ou coesão das orações e frases ou o vocabulário, no que se refere a palavras isoladas. Nesses casos, as perguntas foram nomeadas “como texto”, pois tratavam as mensagens somente numa instância normativa. Por exemplo, pode-se mencionar questões como: “retire do cartaz um substantivo abstrato e explique seu emprego”, “identifique o pronome e classifique-o de acordo com o seu tipo”, “como se classifique o sujeito dessas orações?” ou “em que modo está a forma verbal?”.

Por outro lado, caso tenha sido proposta alguma questão de caráter sócio-interativa, ela foi categorizada “como prática discursiva / prática social”. Nessas instâncias, busca-se não somente descrever os elementos, mas interpretá-los e explicá-los, considerando os processos de produção, distribuição e recepção dos textos e as relações dialéticas entre os discursos e aspectos ideológicos e de hegemonia. Nesse sentido, Fairclough propõe considerar a língua ou o código utilizados em um discurso a partir das intenções e dos desejos do enunciador, ou seja, no caso das mensagens de caráter publicitário, é pertinente compreender os objetivos do anunciante, os mecanismos de persuasão em uso, a mídia escolhida. E, indo além do texto em si, é fundamental considerar o modo com que ações comunicacionais da esfera do Marketing refletem e reforçam estatutos sociais (valores, estereótipos, relações de poder etc.).

Assim, nas avaliações analisadas, por exemplo, pode-se considerar que as variáveis linguísticas das campanhas se correlacionam às “variáveis sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90), pois modificam e selecionam o tipo de abordagem persuasiva: uma seleção específica da língua destinada a certa ação publicitária, de acordo com o público-alvo.

Conforme consta na FIGURA 1, quando uma questão da prova era considerada de caráter “discursivo/social”, foram indicadas no processo de categorização quais instâncias específicas foram tratadas: os mecanismos de persuasão presentes (na instância verbal e/ou nas não verbais); os objetivos da peça; a identificação e caracterização do público-alvo da campanha; os veículos de comunicação (caracterização, estratégias de escolha e sua utilização na transmissão da mensagem).

Os critérios utilizados para a análise quali-quantitativa das avaliações têm muito em comum com aqueles presentes na investigação dos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental (BETHÔNICO, 2008) e naquela voltada para as atividades do Portal do Professor (BETHÔNICO *et. al.*, 2011). No caso das quatro instâncias discursivas usadas como critério nessas três investigações (objetivos, persuasão, público-alvo, veículos), teve-se como referência BACCEGA; FREIRE (2007), que por sua vez teve como objeto de estudo anúncios publicitários presentes em materiais didáticos do Ensino Médio.

Além desses quatro aspectos, também foi verificado se haviam apontamentos rumo a reflexões sobre o consumismo, desperdício, direitos do consumidor, motivações de compra etc. Esse último item “discursivo/social” foi nomeado tema consumo e considera que o ideal, dentro da perspectiva do Letramento em Marketing, é a análise crítica dos textos de teor publicitário levar também a esse tipo de contextualização, mais ampla.

O critério seguinte se refere à análise dos problemas de apropriação: buscou-se verificar se textos foram escolhidos tendo como público-alvo pessoas com a mesma faixa de estudantes do ensino fundamental final; se o texto se apresentava na prova de modo legível, colorido e completo (sem excessiva redução ou com exclusão de elementos); e se o texto era autêntico (ou seja, não foi concebida pelo próprio professor para simular uma peça publicitária).

Por fim, a coluna “comentários” foi dedicada a informações complementares sobre certas ocorrências, esclarecendo, por exemplo, que por duas vezes a questão da avaliação era acompanhada por uma capa (uma ação de comunicação da esfera do Marketing) e um trecho

de um mesmo livro literário, mas se voltava somente para o texto extraído da obra. Outro detalhamento se fez necessário quando uma pergunta sobre um cartaz fazia referência a outras imagens da mesma prova (“Explique por que os TEXTOS III e IV apresentam variedades linguísticas diferentes.”). Nesse caso, enquanto comentário foi descrito a qual outro texto a pergunta fez menção.

Explicitada a metodologia (seleção e categorização do *corpus*), a seguir serão apresentados os resultados.

#### 4 Análise dos dados

A partir das 34 avaliações selecionadas como *corpus*, Camila Engler Flores identificou 121 textos “que associam recursos verbais e não verbais” (2015, p. 53). A partir desse conjunto, foram localizadas 26 ocorrências relativas a textos de caráter publicitário. Assim, aproximadamente, a cada 5 textos multimodais, 1 corresponde à esfera do Marketing.

Ao se considerar as outras investigações voltadas para o Letramento em Marketing, também foi possível identificar a significativa frequência com que esses textos estão presentes. Por exemplo, em oito livros didáticos (BETHÔNICO, 2008) foram encontradas 290 ocorrências provenientes da esfera do Marketing, quer seja com função somente ilustrativa, como parte de uma atividade de análise e/ou de produção textual. Já no caso dos questionários aplicados perante professores da Rede Municipal de Belo Horizonte (BETHÔNICO, 2014), mais de 90% deles alegaram que já trabalhou com análise ou produção de peças de publicidade em suas salas de aula.

É certo que tal presença reflete a “virada pragmática” pela qual o ensino da língua materna passou a partir principalmente dos anos 1990. Por meio de iniciativas governamentais como o Plano Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais, foram privilegiados conteúdos voltados para o funcionamento de uma multiplicidade de gêneros, que buscam representar a diversidade e heterogeneidade das instâncias do cotidiano.

Nas provas coletadas de 2011 a 2014, foi identificada uma pequena variedade de gêneros que se referem ao Letramento em Marketing. Foram localizados, entre os mais frequentes, 10 anúncios, 5 cartazes, 4 capas de livro e 2 embalagens. Há ênfase, assim, em peças tradicionais da esfera publicitária e do design, passíveis de serem concretizadas em uma prova impressa. Situação semelhante foi identificada nos livros didáticos analisados em BETHÔNICO (2008). No entanto, esse tipo de privilégio também se revelou nos resultados do *survey* perante docentes do Ensino Fundamental e nas sugestões de aula disponíveis online, no Portal do Professor<sup>4</sup>.

Assim, mesmo em meios virtuais, ou seja, passíveis de fazerem referência a ações de comunicação audiovisuais e digitais, o trabalho didático se volta comumente a mensagens impressas. Tal configuração, inclusive, denota um grave descompasso entre as atividades de sala de aula e o modo com que as organizações buscam se comunicar com seus públicos-alvo (principalmente as crianças e jovens), pois enfatizam a televisão e, cada vez mais, a internet. Em busca de uma maior aproximação com o cotidiano dos alunos, o que impediria analisar criticamente, em uma avaliação, uma fotografia de uma vitrine ou do interior de uma loja? Ou porque não se exhibe (ou se evoca) um comercial de TV para ser trabalhado como parte do processo avaliativo?

Ainda sobre os gêneros, é importante mencionar que algumas ocorrências apresentam problemas de identificação quanto ao seu tipo, sendo, por exemplo, chamadas vagamente de “propaganda” ou “campanha comunitária” - o que dificulta a compreensão quanto às

---

<sup>4</sup> Como descrito em BETHÔNICO; COSCARELLI (2012), a partir do *corpus* selecionado do Portal do Professor, foram identificados 129 textos da esfera do Marketing. Desse conjunto, 83 foram considerados “gêneros publicitários canônicos impressos” (64,3%) e somente 9 (7%) foram categorizados como “gêneros publicitários canônicos eletrônicos”.



características-padrão do gênero textual e ao modo com que foi veiculada. Outras são denominadas de modo equivocado, como no caso de uma das embalagens que foi chamada de “cartaz de divulgação” (FIGURA 4). Situação semelhante foi encontrado no *corpus* proveniente do Portal do Professor (BETHÔNICO *et. al.*, 2011; BETHÔNICO; COSCARELLI, 2012).

FIGURA 4 – Ocorrência extraída do corpus



No que se refere ao tratamento dado à instância verbal e à não verbal, primeiramente é importante mencionar que para 3 ocorrências (todas capas de livro) não foram feitas questões, ou seja, a inclusão das imagens teve papel somente ilustrativo. Na análise de livros didáticos (BETHÔNICO, 2008), também foram identificadas incidências semelhantes, categorizadas como “Comentários”: somando-se os resultados referentes aos 8 manuais, chega-se a 93 imagens (capas de CD, de DVD, de livro, de revista, cartazes ou logomarcas) a partir das quais não são propostas quaisquer atividades.

Em se tratando das outras 23 incidências provenientes das avaliações, a linguagem verbal (relações morfo-sintáticas) foi tema de questões 22 vezes e a linguagem não-verbal, 9 vezes. Vale destacar, assim, que, apesar de todos os 26 textos do *corpus* serem multimodais (com fotografias e/ou ilustrações), tem-se que apenas 8 ocorrências foram trabalhadas as diferentes semioses simultaneamente.

Como exemplos, a partir da imagem a seguir (FIGURA 5) foi proposta a questão: “INTERPRETE a relação entre o logotipo e a forma verbal do enunciado: ‘Proteja nossas crianças.’” Já sobre a FIGURA 6 foi feita a afirmativa: “a bota apresentada na capa pode ser interpretada como uma metonímia do trabalho nas fazendas, uma vez que é um instrumento utilizado para este trabalho, é a parte representando o todo”.



FIGURA 5 – Ocorrência extraída do corpus

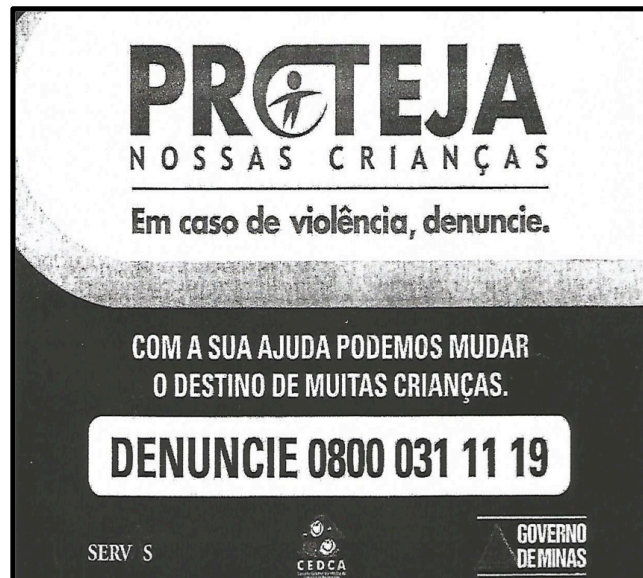


FIGURA 6 – Ocorrência extraída do corpus



Conforme mencionado na seção sobre metodologia, para categorizar as questões enquanto instância textual ou instância discursiva/social, fez-se referência a cinco âmbitos: as estratégias de persuasão, os objetivos do anunciante, a caracterização do público-alvo da campanha, as características do veículo de comunicação em uso e o modo com que o “tema consumo” é abordado (direitos do consumidor, motivações de compra, consumismo, desperdício etc.), a partir de mensagens de caráter publicitário.

Sobre esse assunto, os resultados relativos às 34 provas indicaram que, para 13 das 26 ocorrências relativas a textos da esfera do Marketing, nenhuma questão de caráter discursivo/social foi proposta.

No restante das ocorrências, a intencionalidade da mensagem foi tratada em 11 incidências, por cinco vezes as estratégias persuasivas foram abordadas e somente uma vez as características do público-alvo foram consideradas. Quanto a esse mesmo recorte, para nove textos apenas um dos âmbitos discursivos é tratado - e somente em quatro ocorrências dois âmbitos discursivos são abordados, como na FIGURA 7 a seguir<sup>5</sup>.

*FIGURA 7 – Ocorrência extraída do corpus*



As questões relativas a essa imagem requerem a classificação de sujeitos e a função sintática de adjetivos em orações retiradas da peça. No entanto, para além da instância puramente textual, é proposto o seguinte item, que faz referência, inclusive, múltiplas semioses:

O anúncio a seguir, de O Boticário (marca de cosméticos, maquiagem e perfumaria), faz parte da Campanha "Contos de Fadas". O discurso citado também pode ocorrer em linguagens não verbais ou mistas. Explique de que maneira o discurso citado, presente no slogan "Você pode ser o que quiser", contribui para persuadir o público feminino, a quem o anúncio a destinado.

<sup>5</sup> Em sua pesquisa a partir dessas mesmas avaliações, Camila Engler Flores (2015, p. 76-78) propõe uma análise desse anúncio da Boticário, desconstruindo suas informações verbais e não verbais e tratando da intencionalidade do anunciante e das características do público-alvo da peça. A autora alega por fim que é fundamental ativar os conhecimentos de mundo, por meio de questões e atividades, de modo a viabilizar o processo de compreensão.

Tecendo comparações com o material selecionado a partir do Portal do Professor do MEC, as principais lacunas no tratamento discursivo/social ocorreram também quanto ao público-alvo e aos veículos. Todas as instâncias contextuais só foram consideradas, em uma mesma proposta de atividade, em 17% do *corpus*.

As limitações identificadas nas produções do Portal, ao mesmo tempo em que revelam características dos docentes-autores, a elas subjaz outro fator preocupante: elas atuam de forma multiplicadora. Replicadas à risca ou mesmo quando são utilizadas somente como referência, as aulas – algumas delas consultadas milhares de vezes – acabam interferindo na prática de outros professores, impactando em maior ou menor grau na formação de seus alunos.

Quanto ao próximo tópico considerado na presente análise, vários são os problemas de apropriação das imagens. Na transposição para as avaliações, muitos textos foram distorcidos, sendo que todos foram reduzidos em relação ao seu tamanho original de modo a caberem nas provas, comprometendo eventualmente a visibilidade de parte das informações (como ocorre, por exemplo, no texto presente no rodapé da FIGURA 7).

Outro problema é o fato de que vários textos não são voltados para a faixa etária dos alunos, como no caso de dois anúncios de planos de saúde, um divulgando a Revista Casa Cláudia e outro sobre o Jornal Folha de S. Paulo - o que pode impactar no interesse das crianças pelos procedimentos escolares, aumentando sua artificialidade, e na compreensão dos aspectos discursivos, contextuais mais amplos.

Além disso, todas as incidências estão em preto e branco (como em todas as figuras anexadas ao presente artigo), impedindo análises sobre o uso de cores, informação rica e fundamental no discurso de caráter publicitário, voltada para chamar a atenção e persuadir os públicos-alvo.

Pensando-se o Letramento em Marketing como uma conscientização e capacitação efetiva para as questões de consumo, o desvinculo e a manipulação das mensagens nas avaliações representam mais um empecilho e evidenciam o despreparo dos professores quanto à seleção do material utilizado.

Sobre esse mesmo assunto, o *corpus* extraído do Portal do Professor apresentou indícios semelhantes: mais de 1/5 das “sugestões de aula” (25 do total de 110) apresentavam mensagens incompatíveis com a faixa etária dos alunos. Também pode ser considerado um indicativo o fato de que, quanto às duas coleções de livros didáticos analisados em BETHÔNICO (2008), enquanto em uma delas os “problemas de apropriação” (relativas à autenticidade, legibilidade, exclusão de elementos e compatibilidade com a idade dos alunos) ocorriam em uma a cada sete incidências, na outra a proporção era de uma a cada cinco (p. 69).

Enquanto síntese dessa seção, pode-se perceber que as diferentes fontes de pesquisa, que diziam respeito principalmente ao Ensino Fundamental e à disciplina de Língua Portuguesa, revelaram muitos resultados confluentes. Dando prosseguimento à “virada pragmática” do ensino da língua, enquanto “textos do cotidiano” as mensagens de caráter publicitário foram sim incorporadas à escola.

No entanto é tratada frequentemente apenas a instância verbal, sob uma perspectiva fortemente normativa - e mesmo quando são abordados aspectos não-verbais ou instâncias discursivas, percebe-se constantemente um tratamento bastante superficial. Uma situação frustrante em sua recorrência.

Além disso, os gêneros mencionados pelos professores ou presentes nos materiais (avaliações, livros didáticos, disponíveis *online* no Portal do Professor) se referem principalmente a textos canônicos impressos – o que revela uma imensa incompatibilidade em relação às campanhas em uso pelas empresas. Como já dito, se o foco das atividades na escola se volta para anúncios de jornal e revista, panfletos e folhetos, cartazes e outdoors, as estratégias de Marketing cujo alvo são as crianças e jovens investem principalmente na televisão e na internet – sem mencionar as ações nos pontos-de-venda e a publicidade travestida em matéria

jornalística (como no caso da “publicidade nativa”, quando surge uma matéria jornalística proposta e patrocinada por um anunciante).

## 5 Considerações finais

Como dito anteriormente, o *corpus* analisado provém de uma dissertação que enfatizou o modo com que as tirinhas de quadrinhos eram utilizadas em avaliações no último ciclo do ensino fundamental. Tanto no caso desse gênero em específico, conforme consta em FLORES (2015, p. 137), quanto no que se refere aos gêneros da esfera do Marketing, como apresentado na seção anterior, percebe-se que, apesar de estarem presentes com frequência, não há a devida exploração do potencial comunicacional desses textos, principalmente no que se refere às linguagens não verbais. A gramática normativa, tradicional, mostrou-se predominante, enfatizando um nível de compreensão que ignora aspectos globais do texto, enquanto discurso, em suas articulações sociais.

Se as avaliações aplicadas refletem uma determinada prática docente, pode-se fazer menção aqui aos resultados provenientes das entrevistas perante professores, no que se refere ao trabalho voltado para o Letramento em Marketing (BETHÔNICO, 2014). Mesmo que o desenvolvimento do consumo crítico nas escolas esteja condicionado a diferentes fatores, vários indícios levaram a crer que a motivação e a conscientização do professor enquanto consumidor têm um papel central nesse processo, inclusive viabilizando projetos e outras dinâmicas pedagógicas, apesar da infraestrutura comprometida, da falta de cooperação por parte do corpo docente, da pouca contribuição do projeto pedagógico da escola e dos materiais didáticos, do excesso de conteúdos e responsabilidades.

As declarações de docentes revelaram que, por outro lado, mesmo em condições mais favoráveis professores que se consideravam consumistas trabalhavam com os textos de caráter publicitário com menos frequência, de modo mais superficial.

Independente dos diferentes níveis de engajamento, várias críticas foram feitas ao processo de formação (inicial ou continuada), principalmente no lidar com múltiplas semioses, como cores, imagens, narrativas audiovisuais, e no que se refere ao estudo das mídias e das novas tecnologias. É um elemento, assim, de forte impacto na manutenção do ciclo vicioso, repleto de lacunas, baseado no tratamento normativo de informações verbais, descontextualizadas, provenientes de materiais impressos.

É certo que, como descrevem alguns pesquisadores, os procedimentos mais tradicionais, mantidos a despeito do desenvolvimento teórico na área de Língua Portuguesa, são motivados por uma melhor adequação dessa abordagem às necessidades do trabalho na sala de aula, pois se caracterizam como algo “observável, mensurável e passível de avaliação e controle” (BATISTA, 1997, p. 119). Tal “coerência pragmática” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 162) está relacionada a aspectos da prática pedagógica como:

número de alunos em sala; necessidade de manutenção da disciplina; organização do tempo escolar em horários diários/semanais/mensais; organização do programa em unidades escolares; necessidade de divisão dos conteúdos nessas unidades durante o ano; etc. (idem, p. 164).

Assim, por mais que a persistência das práticas tradicionais esteja vinculada a fatores como a intensa jornada de trabalho, é importante reconhecer a agência dos professores e a importância de melhor capacitá-lo - e motivá-lo. Em HARSTE; ALBERS (2012, p. 382-383, *tradução nossa*), como conclusão de uma pesquisa-ação, são expostos os impactos positivos dos investimentos em formação docente:

A necessidade de desenvolver em professores um conjunto de habilidades e estratégias para desenredar mensagens de estímulo ao consumo é essencial – os professores podem fazer por seus alunos apenas o que eles experimentaram para si. [...] Os professores foram receptivos ao letramento crítico, e muitos deles adotaram uma perspectiva de justiça social e ficaram ansiosos para implementar essas ideias em suas aulas.

O Letramento em Marketing, por fim, busca aproximar as práticas escolares das práticas sociais, desnaturalizando as ações comunicacionais de caráter publicitário (nas suas mais diversos formatos e veículos), capacitando os sujeitos para uma leitura do mundo e um lidar com a linguagem mais críticos, ricos, elucidativos – mais compatíveis com as demandas atuais.

Pressupõe-se a importância de se problematizar o *ethos* da atual cultura do consumo ao qual muitos (professores e alunos) se submetem acriticamente, seduzidos pelas mensagens e promessas das marcas – o que tem gerado comprometimentos individuais e familiares (endividamento ou problemas de saúde devido ao consumismo e às compras por impulso ou à má escolha dos alimentos, por exemplo) e tem potencializado problemas sociais mais amplos (por meio do desperdício, do excesso de produção de resíduos, da compra de produtos ambientalmente pouco sustentáveis).

É imprescindível, então, uma transformação em busca de “um bem-estar maior do que a satisfação imediata e de consumo rápido, a qual gera uma corrida, uma sede movida por obsolescências e por produtos de fácil digestão” (SASSATELLI, 2014, p. 181). A perspectiva de letramento que sustenta o presente artigo visa criar um novo tipo de inserção social de um novo interlocutor, que, frente aos estímulos, reage do modo reflexivo, é capaz de se distanciar criticamente e tomar decisões conscientemente - hábil em “identificar as posições assimétricas dos atores sociais e, conseqüentemente, reescrever a parcela de responsabilidade de cada ator dentro da ética do consumo” (PEREZ-NETO, 2014, p. 100).

Diante das circunstâncias descritas acima (a urgência em se formar, de modo generalizado e sistemático, consumidores críticos e como tem se caracterizado o trabalho escolar frente a essa demanda incontornável), foram desenvolvidas atividades junto ao grupo de extensão REDIGIR da Faculdade de Letras (UFMG). Disponibilizadas *online*<sup>6</sup>, elas objetivaram estimular a diversificação dos textos da esfera do Marketing em uso na escola (apresentando patrocínios esportivos, pontos-de-venda e editoriais jornalísticos de caráter publicitário, além de embalagens) e o aprofundamento na análise e produção (considerando não só os diversos âmbitos discursivos como também a integração das mensagens nas atuais campanhas, cujas estratégias articulam várias mídias, peças e ações simultaneamente).

Como propõe Fairclough, o discurso, para além da linguagem em si mas enquanto uma prática social, é “uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (2001, p. 91). A publicidade é reconhecida pelo autor como “um discurso estratégico por excelência” (p. 259), devido à sua capacidade de construir imagens e identidades para marcas e suas mercadorias, para consumidores potenciais e seus estilos de vida. Frente a ela, é necessário desenvolver o senso crítico e a ação política - em um processo de empoderamento tanto dos alunos quanto dos professores.

## 6 Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

---

<sup>6</sup> <https://sites.google.com/site/redigirufmg/atividades/letramento-em-marketing>

BACCEGA, Maria Aparecida; FREIRE, Denise de Oliveira. A publicidade nos livros didáticos do Ensino Médio. In: **Comunicação & Educação** – Revista do Curso Gestão da Comunicação do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – Ano 12, Número 2 (maio – ago. 2007). São Paulo: CCA / ECA / USP: Paulinas.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BETHÔNICO, Jônio Machado. **Letramento em Marketing**: o livro didático de Língua Portuguesa de 1.a a 4.a série na formação de consumidores críticos, 2008, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/IOMS-7LSGBT>>.

---

\_\_\_\_\_. **Entre o consumidor e o produtor**: práticas, saberes e crenças de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no trabalho com o Letramento em Marketing em sala de aula, 2014, 418 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9QMGVF>>.

BETHÔNICO, Jônio Machado; COSCARELLI, Carla Viana; MARQUIS, Daiane Evelyn Ponciano; LEAL, Raissa Souki Oliveira Nunes. Letramento em Marketing no Portal do Professor. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE OBJETOS DE APRENDIZAJE Y TECNOLOGIAS PARA LA EDUCACIÓN – LACLO, 6., 2011, Montevideo. **Anais...** Montevideo, Uruguai: Universidad de La Republica, 11 a 14 de outubro de 2011. Publicação em CD-ROM.

BETHÔNICO, Jônio Machado; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento em Marketing no Portal do Professor: sobre gêneros e definições presentes nas atividades. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, 2., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 30 de maio a 1º de junho de 2012. Publicação em CD-ROM.

---

\_\_\_\_\_. A leitura de gêneros publicitários na perspectiva do Letramento em Marketing. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte, MG, Vereda Editora, 2013, p. 136-161.

BETHÔNICO, Jônio Machado; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Letramento em Marketing: a publicidade e o consumo nas aulas do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA, 2., 2013, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa, Portugal: GMCS, 10 e 11 de maio de 2013. Disponível em: <<http://literaciamediatca.pt/congresso/atas-do-congresso/>>. Acesso em: novembro/2013.



- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 1999.
- COPE, Bill; KALLANTZIS, Mary. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: \_\_\_\_\_ (Editors). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 3-8.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2009.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; BETHÔNICO, Jônio Machado. Letramento em Marketing na sala de aula: os gêneros textuais utilizados pelos professores. In: CONGRESSO LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA, 2., 2013, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa, Portugal: GMCS, 10 e 11 de maio de 2013. Disponível em: <<http://literaciamediatica.pt/congresso/atas-do-congresso/>>. Acesso em: novembro/2013.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FEHRING, Heather; GREEN, Pam (Editors). **Critical Literacy: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association**. Newark: International Reading Association, 2001.
- FLORES, Camila Engler Barbosa. **Compreensão de tirinhas da Mafalda em enunciados de questões de prova**, 2015, 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- HARSTE, Jerome C.; ALBERS, Peggy. "I'm Riskin' It": Teachers take on consumerism. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Vol. 56, Issue 5, February/2012, p. 381-390.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo, SP: Editora Aleph, 2008.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Barueri, SP: Manole, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2002, p. 19 a 36.
- OROFINO, Maria Isabel Rodrigues. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2005.

- \_\_\_\_\_. Crianças em contextos: novos aportes para o debate sobre infâncias, comunicação e culturas do consumo. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (Orgs.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014, p. 65 a 82.
- PEREZ, Clotilde. **Signos da marca**: expressividade e sensorialidade. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- PEREZ-NETO, Luiz. Consumo consciente: reflexões éticas a partir do caso das “sacolinhas plásticas”. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (Orgs.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014, p. 83 a 102.
- QUESSADA, Dominique. **O poder da publicidade na sociedade consumida pelas marcas**: como a globalização impõe produtos, sonhos e ilusões. São Paulo, SP: Futura, 2003.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.
- SASSATELLI, Roberta. sustentabilidade e novos olhares sobre a soberania do consumidor. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (Orgs.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014, p. 167-188.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Editors.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- TONDATO, Márcia Perencin. Consumo comunicado: pensando a “nova” classe média brasileira no contexto da formação e inserção cidadã – outros discursos. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (Orgs.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre, RS: Sulina, 2014, p. 103-125.



## LETRAMENTO LITERÁRIO EM CENA: O GÊNERO TEATRO NA SALA DE AULA

Priscila Peixinho Fiorindo \*

**Resumo:** A escola é um ambiente diversificado que solicita habilidades criativas do professor para mostrar opções lúdicas no seu ato dinâmico de ensinar. O uso da criatividade docente contribui para que o aluno aprenda aquilo que está sendo trabalhado, através da dinamicidade do brincar e do prazer de criar com os conteúdos. E a literatura, expressa no gênero teatro, por ser uma manifestação artística singular, permite a ampliação do conhecimento de mundo, linguístico e discursivo do sujeito, conduzindo-o à criticidade, por meio do letramento literário. Nesta perspectiva, o objetivo é apresentar um relato de experiência, no qual os alunos do Programa do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, *Campus V*, a fim de vivenciar o gênero teatro, produziram uma história a partir da seguinte orientação: criar um enredo original de uma peça teatral. Desde a elaboração do cenário até a construção das falas de cada um, verificamos o potencial crítico que os mestrandos/professores podem desenvolver, primeiramente, em si próprios, para depois trabalharem com seus educandos. Ao final, constatamos a relevância do trabalho com o teatro na educação infantil, devido ao estímulo da prática da criatividade, com a expressão oral e corporal, valorizando a riqueza do imaginário cênico trazido pela literatura, que conduz o educando a olhar as cenas na vida, com observação dos detalhes nas relações humanas.

**Palavras-chave:** Letramento literário; Teatro; PROFLETRAS; Ensino Fundamental.

**Abstract:** The school is a diverse environment that calls for creative skills of the teacher to show ludic options in its dynamic act of teaching. The use of teaching creativity contributes to the student to learn what is being worked through the dynamics of play and pleasure to create with the subjects. And literature, expressed in the genre theater, being a singular artistic expression, allows the expansion of world knowledge, linguistic and discourse of the subject, leading him to criticality, through the literary literacy. In this perspective, the goal is to present an experience report, in which students of the Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, from Universidade do Estado da Bahia/ UNEB *Campus V*, in order to experience the genre theater, create a history based on the following directions: create the original plot of a play. Since the preparation of the setting up the construction of the lines of each, we find the critical potential that masters / teachers can develop, first in themselves and then work with their students. At the end, we see the importance of working with the theater in child education due to the encouragement of the practice of creativity, with oral and body expression, valuing the wealth of scenic imagery brought the literature that leads the student to look at the scene in life with observation of details in human relations.

**Keywords:** Literary literacy; Theater; PROFLETRAS; Elementary school.

### 1 Introdução

Afinal, o que é ensinar efetivamente um conteúdo literário de maneira eficaz e prazerosa? Para respondermos a questão, primeiramente, nos apoiamos no Relatório da *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Delors (1999), que diz que a prática pedagógica deve

\* Docente e vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus V*, em Santo Antônio de Jesus-BA. Doutra em Psicolinguística (USP), Mestre em Linguística (USP), Especialista em Arteterapia (IJBA), Graduada em Letras (Mackenzie/SP). E-mail: [priscilafiorindo@hotmail.com](mailto:priscilafiorindo@hotmail.com)

basear-se em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer – indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; aprender a fazer – mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; aprender a conviver – apresenta o desafio da convivência que envolve o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e aprender a ser – explicita o papel do cidadão e o objetivo de viver. Tais pilares não podem dissociar-se por estarem interligados uns aos outros, contribuindo para a formação integral do estudante. E, paralelamente, consideramos a literatura representada no gênero teatro uma ferramenta riquíssima para o desenvolvimento da criticidade, da espontaneidade, da expressão corporal, que possibilitam a externalização das emoções no momento cênico, favorecendo o protagonismo estudantil.

Então, o que é literatura?

De acordo com Coelho (1966), a literatura é a vida transformada em palavras e para esse processo acontecer recorreremos ao imaginário, fundamental, pois nós vivemos muito mais pelo simbólico do que pela ação concreta. Conforme Sarmiento e Tufano (2010), a literatura é um espaço em que a linguagem é muito mais trabalhada, a fim de causar efeitos estéticos, por isso há nela maior liberdade em relação às regras gramaticais ou sintáticas, criação de palavras, variação de elementos gráficos, como por exemplo, tamanho de letras, uso de cores, entre outros recursos. Explorando o sentido conotativo das palavras o escritor quebra a rotina da linguagem e estimula o leitor a participar do texto, aguçando sua curiosidade intelectual e sua sensibilidade estética. Logo, o texto literário não tem um sentido pré-determinado, ele é, antes, um campo de possibilidades.

Nesta perspectiva, considerando o contexto atual de ensino, em que os aprendizes estão imersos no mundo tecnológico, que exige as múltiplas habilidades de leituras, faz-se necessário utilizar a Arte, especificamente aqui o teatro, como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do letramento literário, a fim de ampliar as possíveis leituras de mundo dos alunos. Tal afirmação vai de encontro aos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa, em que a literatura deve ser ofertada de forma dinâmica, ressaltando a necessidade de se trabalhar com os diversos gêneros, escritos e orais, na aquisição do conhecimento, com objetivo de criar e recriar a partir de diferentes repertórios linguísticos. Ainda sobre os documentos oficiais, observamos a importância do conhecimento artístico, em que:

Dramatizar não é somente uma realização de necessidade individual na interação simbólica com a realidade, proporcionando condições para um crescimento pessoal, mas uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida. Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher, e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo (BRASIL, 1997, p. 83).

Diante do exposto, observamos que o teatro possibilita o trabalho mais prático na sala de aula, onde o educando é estimulado a movimentar seu corpo, mudando, muitas vezes, o sentido fixo de se posicionar na sala de aula, geralmente, enfileirado. Nesta estratégia pedagógica dinâmica o aprendiz pode vivenciar as atividades em círculo, onde todos olham uns aos outros, na interação didática, o que possibilita a expressão corporal devido ao estímulo do fazer teatral. Dessa maneira, na dinamicidade, o aprender é acessado por outras vias, focalizando o corpo e as emoções junto com as reflexões mentais.

## 2 Letramento literário em cena...

Antes de falarmos sobre letramento e, especificamente, aqui, letramento literário, faz-se necessário compreendermos o que realmente significar ler. E diante da reflexão, verificamos que o processo da escrita, seja de um enredo para uma peça de teatro, novela ou filme, de um conto, de uma crônica, de um texto descritivo, dissertativo, injuntivo ou expositivo, depende da leitura, pois

[...] só escreve bem, quem lê bem... Ler bem não significa, apenas, decodificar os elementos linguísticos na superfície do texto, mas sim compreendê-los microestruturalmente (coesão) e macroestruturalmente (coerência), ao mesmo tempo. Isto quer dizer, compreender as funções das palavras dentro de um contexto, relacionando-as aos conhecimentos prévios e aos conhecimentos atuais – as informações que estão no texto – para alcançar o sentido da mensagem. E, para tanto, é necessário acessar os conhecimentos linguísticos, discursivos e de mundo, que foram construídos por meio das várias leituras e de experiências vividas pelo educando (FIORINDO, 2015, p. A7).

Além disso, ressaltamos que um bom leitor precisa ser curioso, ir além da superfície textual, transcendendo os sentidos do texto para ampliar sua visão de mundo e, posteriormente, ser um bom escritor. Neste ponto, observamos que o leitor, aqui, torna-se um sujeito letrado, pois ele é capaz, a partir da leitura, de construir, diversificar e atribuir sentido ao vocabulário, relacionando-o ao contexto cotidiano.

Nesta perspectiva, corroboramos com Cosson (2006), quando o autor ressalta que ler é fundamental na sociedade contemporânea porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa, essencialmente, pelo ato de escrever, desde o nascimento à morte, vivenciamos a necessidade da escrita para atestar a real situação de uma pessoa, por exemplo, ao nascer há o registro de nascimento e ao morrer o atestado de óbito.

Logo, no percurso da vida, estamos, constantemente, cercados por textos escritos, imagéticos, orais, que revelam sentidos. E estes sentidos que atribuímos, ao ler um texto, é o que denominamos de letramento, ou seja, são os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade para nos comunicar, nos relacionar uns com os outros. Portanto, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (STREET, 2003).

A partir de então, conforme Cosson (2012), o termo “letramento literário” se refere a um dos usos sociais da língua escrita, porém tem um relacionamento diferente com a escrita/leitura, pois a literatura preenche um lugar único no que diz respeito à linguagem, devido ao poder que a arte literária tem de se metamorfosear em todas as formas discursivas. O autor ressalta que a aquisição do conhecimento pela e na literatura só é possível acontecer porque ela é uma experiência a ser realizada.

O referido estudioso, ainda, considera que o letramento literário é um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, isto é, são as experiências de fornecer sentido ao mundo, através do texto e, paralelamente, por meio do mundo atribuir sentido ao texto, estabelecendo, portanto, uma relação dialética. Sobre o processo de apropriação da literatura por meio do “letramento literário”, Silva e Silveira (2013) nos lembram que:

O letramento literário seria visto [...] como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética, saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário (SILVA e SILVEIRA, 2013, p. 96).

Com base nas palavras das autoras, compreendemos que a experiência estética pode ser realizada de diferentes maneiras, dentre elas, encontramos o gênero teatro, uma forma artística de expressar a literatura por meio da ludicidade e da criatividade, que estimulam a participação dos estudantes enquanto leitores e, ao mesmo tempo, atores sociais protagonistas no processo da aprendizagem.

Por meio do teatro e de sua potencialidade estética ampliamos a possibilidade de socializar a vida cotidiana com a turma, emergindo, a partir de determinado conteúdo de literatura, as próprias histórias de vida com todas as cargas emotivas e imaginárias. Neste sentido, verificamos que tal estratégia pedagógica é uma forma de acessar os aprendizados, numa perspectiva de educação criativa para a vida.

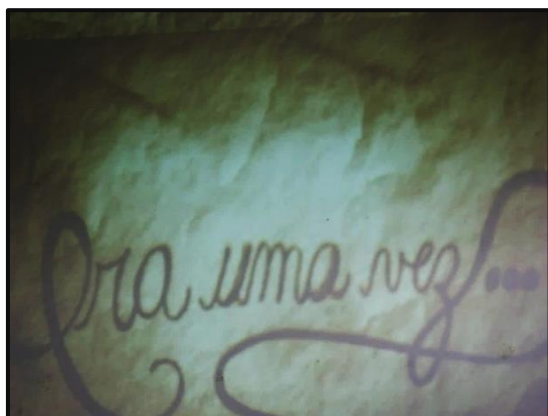
### 3 Criatividade na sala de aula: o teatro como experiência didática

Aqui, apresentamos uma experiência com base no método – criação original do texto dramático, em que o educador pode guiar os educandos num processo de desenvolvimento de uma nova narrativa teatral livre, por exemplo, a partir das ideias dos alunos ou de temas específicos ligados ao conteúdo do ano letivo. É um exercício de escrever um texto dramático, com as características de falas nos diálogos e uso de rubricas para descrever os ambientes e as emoções. Esta criação tem duas possibilidades de serem apresentadas: uma montagem com o texto escrito e memorizado para ser visto pelo público ou a criação, apenas, de um roteiro que terá as falas dos personagens improvisadas na hora.

Então, após as aulas teóricas, na disciplina de Literatura Infantil e Juvenil, na turma do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS/UNEB, partimos para as aulas práticas em que um dos grupos ficou responsável por desenvolver uma história, no gênero teatro, a partir do método criação original, considerando os temas das narrativas clássicas infantis, abordados durante o semestre.

A peça teatral criada pelos alunos foi “Era uma vez...”, em que há o encontro do universo real – o mundo tecnológico representado pelos *smartphones* com o mundo da fantasia dos personagens dos contos de fada, mostrando diferentes gerações. A narradora/atriz entra no palco, um espaço da sala de aula, segurando uma mala e apresenta, por meio de um cartaz, o nome da peça, dando início ao enredo, conforme as ilustrações, a seguir:

**Figura 1** – Início da história



**Figura 2** – A narradora e a mala encantada



Com a mala nas mãos a narradora diz:

Durante toda a manhã muitos quiseram saber o que carregávamos na nossa mala. Existem tantas coisas que podemos carregar numa mala. Não é mesmo? Não é verdade, professora? Esta mala é especial. Ela carrega um mundo encantado, sonhos, fantasia. Preparem-se! Vamos abri-la. Vocês conhecerão uma história fantástica. Mas para uma história ser boa, depende de como contá-la. Vamos precisar muito de vocês. Podemos começar?

Conforme observamos, a narradora/atriz cria um clima de expectativa, deixando os espectadores/mestrandos curiosos para saber o que realmente tem dentro da mala. Tal estratégia revela a forma criativa e didática para manter a atenção e o interesse de todos no enredo que se inicia. Paralelamente, verificamos a cortina na cor verde, ao fundo, com o objetivo de trazer a cor para o cenário criado pelo grupo, com os cartazes rosa e azul, mostrando o universo tecnológico atual, onde encontramos celulares de última geração.

E continuando ela diz:

Há muitos e muitos anos, num reino encantado (faz expressões de felicidade), reinavam personagens que achavam que viveriam eternamente entre as crianças! Os contos, os seres mágicos, existiriam para sempre! [...] E todos estavam muito satisfeitos com essa condição: seres eternizados na memória e na fantasia das crianças.

E os personagens encantados foram saindo da mala, como observamos nas imagens:

**Figura 3 - Princesas**



**Figura 4 – Príncipes**



Aqui identificamos o primeiro pilar da aprendizagem – aprender a conhecer, que indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que é enfatizado pelo resgate de seres mágicos presentes na memória das crianças e dos adultos.

A história continua e a narradora relata que os seres fantásticos não estavam mais sendo procurados pelas crianças, pois estas não pediam mais para os pais contarem histórias. Então, os personagens dos contos infantis ficaram preocupados e organizam uma assembleia para descobrir o que estava acontecendo. Durante a reunião, a madrasta da Branca de Neve



consultou seu espelho mágico para saber quem estava despertando mais a atenção das crianças do que eles, seres maravilhosos, que deveriam ser inesquecíveis. Então ela perguntou: – Espelho, espelho meu, há alguém mais famosa e interessante do que eu? E refletido no espelho aparecem os *smartphones* com o aplicativo *WhatsApp* – o monstro, que distanciava as crianças dos seres maravilhosos das histórias infantis. Assim, a grande batalha entre o bem x o mal foi programada, conforme observamos no relato a seguir:

A grande batalha foi marcada os personagens resolveram se preparar para o grande confronto. Mas como vencer aquele ser tão poderoso? COMO? COMO? Foi então que a bruxa teve a ideia de procurar um mago muito sábio que orientou a união de todos os seres fantásticos para vencer o Zap, Zap. O grande dia chegou, o dia da batalha dos personagens dos contos infantis x o monstro tecnológico. O local combinado foi a floresta onde viviam Branca de Neve e os Sete Anões. De um lado, deuses, príncipes e fada e do outro, celulares super modernos, com super aplicativos, certos de que seriam os campeões. O monstro, Zap Zap Zap, muito ágil e veloz, tratou logo de usar seu poder de comunicação para espalhar a discórdia entre os personagens.

A seguir as imagens entre o mundo tecnológico atual e o mundo fantástico:

**Figura 5 - Smartphones**



**Figura 6 – Seres fantásticos**



Aqui, observamos realidade cotidiana dos celulares, com os diversos aplicativos, que atraem a todos pelas utilidades que eles proporcionam, além de jogos, vídeos, áudios, pesquisas, que podem ser feitas em tempo real, e a comunicação instantânea tão indispensável nos dias atuais. Mas que se utilizados em excesso, tais ferramentas tornam-se inimigas dos seres humanos, conforme relato da narradora/atriz, que atribui ao aplicativo *WhatsApp*, um parecer negativo.

Paralelamente, há a ênfase da necessidade de histórias encantadas, presentes na Literatura Infantil, que revelam comportamentos humanos, possibilitando a identificação do leitor/ator com os diferentes personagens, contribuindo para as relações sociais, o que dialoga com o segundo pilar da aprendizagem – aprender a fazer, onde há a coragem de executar, de correr riscos, de errar para poder acertar, como, por exemplo, propor uma batalha para reaproximar as crianças da Literatura Infantil.

Segundo Dewey (1978), o teatro enquanto experiência é visto como um espaço de escuta e troca, e esta atividade possibilita a capacidade criativa, através de produções e

apreciações estéticas, permitindo a autoexpressão, a reflexão crítica e a manifestação das emoções. Por esta via reflexiva, o teatro passa a ser um espaço de construção da cidadania, aqui entendida como atitude política, onde o sujeito-social, conforme Heller (1972), coloca em prática a discussão sobre seus direitos e deveres.

Continuando...

Foi aí que a fada Sininho, muito rápida e esperta, pegou a poção mágica e, voando o mais alto que pode, derramou-a sobre os inimigos. Os aparelhos, sob efeito da poção mágica, ficaram paralisados e os personagens dos contos infantis conseguiram programá-los para o bem, tornando-os aliados na propagação da fantasia, no estímulo à leitura e à imaginação. E todos viveram felizes para sempre, como observamos aqui:

**Figura 7** – Mundo tecnológico e mundo imaginário unidos



Na última cena da narradora/atriz, observamos o terceiro pilar da aprendizagem – aprender a conviver, em que os mestrandos/atores mostraram, pelo enredo construído, pela encenação, pela criatividade, o desafio da convivência que envolve o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho para o conhecimento. Paralelamente, identificamos, também, o quarto pilar da aprendizagem – aprender a ser, em que há, pelos comportamentos dos personagens, a exposição do papel cidadão e do objetivo de viver, que corresponde à união de mundos diferentes – o mundo imaginário dos contos infantis e o mundo real tecnológico.

Nesta perspectiva, consideramos que

[...] é fundamental reafirmar que a arte tem a capacidade de transformar, esclarecer, fazer sonhar, imaginar, criar e recriar os comportamentos dos homens, tornando-os protagonistas de suas próprias histórias (FIORINDO e WENDELL, 2014, p.120).

Diante da atividade proposta e cumprida pelos aprendizes/protagonistas, verificamos o letramento literário, a partir da leitura dos diferentes contos de fada clássicos, que foram resgatados da memória dos sujeitos leitores, que relacionando-os ao contexto atual do mundo

tecnológico, construíram um enredo da peça teatral “Era uma vez...”, ressaltando a relação do homem com a tecnologia, apontando os malefícios, se for utilizada de forma excessiva, bem como os benefícios, ao propor uma solução de interação com os seres fantásticos das histórias da Literatura Infantil e Juvenil, a partir do aplicativo *Whatsapp*.

Então, corroboramos com o teatrólogo Boal (2005), na medida em que o teatro pode e/ou deve ser um ensaio para a ação na vida real, e que o espetáculo é o início de uma transformação social necessária urgente. Por meio da referida ideia, constatamos que o ato cênico, ou seja, o potencial da vivência teatral tem a capacidade de mudar a si mesmo, o personagem, e mudar o outro, o espectador, possibilitando novas oportunidades de autoconhecimento.

#### 4 Considerações finais

Diante do exposto, verificamos que quando a teoria é aliada à prática, podemos ensinar, encantar e partilhar os conhecimentos de forma mais interessante. A experiência vivida pelos mestrandos mostrou que a literatura, apresentada no gênero teatro, contribui para a reflexão dos acontecimentos cotidianos a partir da ludicidade possibilitada pelos enredos dos contos clássicos, presentes na Literatura Infantil.

Nesta perspectiva, na experiência cênica do espetáculo “Era uma vez...”, observamos o desenvolvimento de habilidades de ler o universo mágico das histórias, ao mesmo tempo, ler o mundo real cotidiano na contemporaneidade, cercados de aparatos tecnológicos. Tal estratégia de aproximar mundo real do mundo imaginário possibilita o letramento literário, em que os aprendizes utilizam os enredos dos contos de fada para metamorfosear, conforme Cosson (2012), os sentidos construídos pela experiência vivenciada na interação com o outro, desde a elaboração do roteiro, passando pela montagem do cenário, depois nas expressões corporais e verbais sincronizadas.

Todo processo de construção da peça encenada se baseou nos quatro pilares fundamentais da aprendizagem que a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas recomenda – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, para atingir uma educação integral do indivíduo, por meio do letramento literário em cena, onde constatamos que o prazer do ensinar e do aprender caminham juntos, no processo cocriativo, que conduz o aprendiz a criar com criticidade, por meio das reflexões culturais e sociais, apontadas nas falas dos personagens.

A utilização do teatro, como estratégia pedagógica, pode levar o educando a estabelecer opiniões a partir de cada personagem e situação cênica vivida, considerando a leitura dos contos clássicos realizada de forma efetiva, ou seja, o letramento literário. E, conseqüentemente, constatamos que a cena criada no palco leva o estudante a olhar a cena na vida, com observação dos detalhes nas relações humanas, na compreensão das diferenças, que faz parte de uma sociedade que precisa ser transformada.

#### Referências

- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Artes. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. **O ensino da literatura**. São Paulo: FTD, 1966.



- COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a
- \_\_\_\_\_. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. 1999. p. 89-102.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FIORINDO, Priscila Peixinho. Ler e escrever... **Jornal A TARDE**, Salvador/BA, p. A7, 13 jul. 2015.
- \_\_\_\_\_. e WENDELL, Ney. Literatura Infantil em cena: o teatro como estratégia pedagógica. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 113 – 129, jul./dez. 2014. ISSN 2517-2215. [e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14057](http://e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14057) Acesso em 01/10/2016.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- SARMENTO, Leila Lauer e TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. São Paulo: Moderna, 2010.
- SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Letramento Literário**: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol. 01, nº 01, Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, 2013, p. 92-101. [www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reducaedicao/LETRAMENTOLITERARIONAESCOLA\\_AntonietaSilva\\_MariaSilveira.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reducaedicao/LETRAMENTOLITERARIONAESCOLA_AntonietaSilva_MariaSilveira.pdf) Acesso em: 07/09/2016.
- STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003. <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 04/10/2016.

## LETRAMENTO LITERÁRIO, O DESAFIO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA

Juliana Afonso de Paula Souza - UFTM<sup>1</sup>

### RESUMO:

Neste artigo, iremos discutir conceitos atuais como letramento e letramento literário. A partir daí, analisaremos questões como propiciar o letramento literário na escola. Já que a escola, materializada na imagem do professor, que se tornou o principal responsável por esta difícil missão de formar leitores de literatura, em uma sociedade de valores efêmeros. Sabemos que o professor a cada ano se depara com alunos com mais dificuldades leitoras, pouco interessados pela literatura, com reduzido repertório de leitura, vontades imediatistas e dificuldades de concentração; retrato este de uma geração pouco influenciada pela literatura. Problemas atuais, que hoje foram atribuídos à escola, que podem ser amenizados com a leitura, principalmente com a leitura literária, já que esta possibilita formar leitores críticos e criativos; pessoas mais sensíveis com convicções mais humanizadoras.

**Palavras-chaves:** Ensino de Literatura; Formação de Leitores; Letramento Literário; Professor.

### ABSTRACT

In this article, we will discuss current concepts such as literacy and literary literacy. From there, we will examine issues such as providing the literary literacy at school. Since school, embodied in the teacher's image, which has become the main responsible for this difficult mission of training literature readers, in a society of ephemeral values. We know that the teacher every year are faced with students with more difficulties readers, little interested in literature with small repertoire of reading, wills immediacy and concentration difficulties; this portrait of a generation little influenced by literature. current problems, which today have been assigned to the school, which can be ameliorated with reading, especially with the literary reading, as this makes it possible to form creative and critical readers; sensitive people more humanizing beliefs.

**Keywords:** Literature Teaching; Readers of training; Literary literacy; Teacher.

### 1 Introdução

Atualmente, o termo letramento está sendo bastante utilizado na sociedade, em meio aos estudiosos. Soares o define como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (1998, p.39) disso pode-se depreender que se trata da aquisição da

---

Juliana Afonso de Paula Souza

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

<sup>1</sup> Mestranda no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras

jjrs1@terra.com.br

escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas e as possibilidades de os sujeitos participarem efetivamente de práticas sociais variadas.

Sendo assim, podemos considerar que o letramento ultrapassa os limites entre o saber ler e escrever, pois está relacionado com as possibilidades que podemos encontrar a partir da leitura e da escrita, o que é confirmado por Street:

Para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras, criamos o termo letramento, ou seja, designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. Falando de uma maneira mais elaborada, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (STREET apud COSSON e SOUZA, 2011,p.102)

Neste artigo, pretendemos abordar um tipo de letramento distinto, o letramento literário. Ressaltamos que assim como a criança precisa ir além do simples ato de aprender a ler e escrever, mas cultivar e exercer as práticas sociais em que usa a escrita.

Ela, a criança, também precisa ser inserida no mundo da literatura. Não basta entregar um livro nas mãos de uma criança ou adolescente, é preciso buscar caminhos, métodos, propostas para que o trabalho com a literatura seja efetivamente realizado.

Dessa maneira o letramento literário tem como propósito formar leitores literários, que tenham gosto pela literatura. Leitores que saibam refletir e opinar acerca de suas leituras, que estejam aptos e interessados a realizar leituras mais extensas e complexas, enfim que estejam dispostos a se envolverem através do trabalho com as palavras.

## **2 Letramento Literário – Onde é possível encontrar?**

Quanto à literatura, utilizamos o termo letramento literário levando em consideração não somente como a prática de leitura do texto literário, mas apropriar-se do texto, tornar-se verdadeiramente leitor, ter gosto pela leitura do texto literário, tomá-lo para sua vivência, fazer uso do texto e do seu poder transformador para a formação do homem, como indicam as palavras de Cosson e Souza:

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de

atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (2011, p.102)

Cosson considera que o letramento literário se diferencia dos outros tipos de letramento, já que a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, sendo que cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p.17)

Sabemos que o texto literário pode ser encontrado em diferentes espaços, há tempos, o contato com o texto literário acontecia com muitas crianças como ocorreu com muitos de nós, por meio de nossas experiências vividas na infância.

Aquele que teve a companhia de contadores de histórias, dos populares causos de assombramento, cantadores, participava de brincadeiras folclóricas como trocadilhos, versos, cantigas, entre outras com certeza foi um privilegiado, pois estava sendo apresentado e inserido, sem nenhuma pretensão, de maneira lúdica, no mundo da literatura.

Dessa forma, eram desenvolvidas na criança a imaginação, a criatividade, a curiosidade, o sonho, principalmente o desejo do saber, da descoberta, já que o desejo é o principal elemento para se formar um leitor, como é constatado nas palavras de Riter (2009 p.16): “ Brincar com as palavras não é luta vã. Ao contrário, é condição essencial para fazer brotar em corações ainda ternos, ainda fechados aos preconceitos, o amor pela leitura, o desejo da descoberta”.

A família possui um papel muito importante para a formação do leitor, pois a criança que tem contato com o texto, com o livro, seja o de história ou o de religião, desde cedo, antes mesmo de ser alfabetizado já experimenta o prazer da leitura literária.

É muito importante ter em casa, pais e/ou familiares leitores, que incentivem a leitura, pois é necessária a intermediação do adulto na formação de uma criança leitora. Pessoas contadoras de histórias ou fascinadas pelas palavras podem ser despertadoras do desejo da leitura, pois a troca entre o que conta e/ou canta e aquele que escuta é essencial para o encantamento das palavras e condição para que os livros sejam procurados o que podemos constatar nas afirmações de Zilberman:

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas. Desde pequenos, somos conduzidos a entender o mundo que se transmite por meio de letras e imagens. Mesmo as crianças que residem longe dos grandes centros urbanos ou são muito pobres, não dispendo pois, de livros impressos, conhecem o significado de certas siglas e sabem identificar propaganda audiovisual, da televisão, das histórias ouvidas e reproduzidas. (ZILBERMAN, 2012, p.148)

Porém, nos dias atuais, o contato com a literatura está cada vez menor, já que seu lugar está sendo tomado com o advento da mídia de imagem e de som; o que distancia as pessoas de diferentes faixas etárias das experiências significativas, dos estudos culturais, do pensamento crítico.

Ou seja, os conteúdos de qualidade substituídos por apenas conhecimentos imediatos e descartáveis, como consequência temos mais fácil a desumanização. O livro de literatura está cada vez mais intimidado pela televisão, pelos computadores, pelos celulares ultramodernos que ocupam a vida das crianças e dos adolescentes sem nenhuma colaboração na formação humana.

Sendo assim, o papel da escola torna-se fundamental e árduo na formação do leitor, já que é o lugar em que devemos ou pelo menos deveríamos inserir conteúdo significativo para a nova geração, que a cada dia, está mais resistente a dedicar o seu tempo para uma boa leitura, ficando a escola responsável em inserir o livro de literatura no cotidiano do aluno.

### **3 A literatura na escola**

Hoje, indubitavelmente, com tantas mudanças na formação das crianças, mundo capitalista em que as pessoas cada vez têm menos tempo para dedicarem aos seus filhos e à família; a escola tomou para si, a responsabilidade de apresentar às crianças os seus primeiros contatos com a literatura.

Utilizaremos alguns dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* como parâmetros para nossa discussão. A pesquisa é considerada de grande importância, pois representa o comportamento do brasileiro em relação à leitura. Tem como objetivo medir intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira. Dados divulgados pelo Instituto Pró-Livro, da terceira edição da pesquisa, fazem um comparativo dos resultados da pesquisa referente aos anos de 2007 e 2011.

Para as análises, foram realizadas 5.012 entrevistas domiciliares, entre junho e julho de 2011, em 315 municípios de todos os Estados brasileiros com um intervalo de confiança estimado de 95%; a margem de erro máxima estimada é de 1,4 p.p. para mais ou para menos sobre os resultados encontrados no total da amostra, garantindo a leitura consistente e segura dos resultados em todas as segmentações necessárias e exigida pelo estudo.

Ponto relevante na pesquisa é que os professores passaram do segundo para o primeiro lugar como principais incentivadores da leitura, superando a indicação da mãe em 2007 como a responsável por despertar o interesse pelos livros. A maioria dos entrevistados

88% reconhece a importância de ter ganhado um livro o que influencia no gosto pela leitura, já que 87% dos não leitores de 2011 afirmam nunca ter ganhado um livro de seus pais ou familiares, também a partir das análises, é perceptível que a maioria dos não leitores não tem/tinham o hábito de ver os pais lendo, só comprovando que uma família leitora influencia o hábito de leitura de seus filhos.

Diante dos dados, reconhecemos que, o professor possui grande influência no incentivo e trabalho com a leitura. Ou seja, apenas ratifica o poder do docente, também aumenta a responsabilidade da escola. Esta última deve intensificar o seu trabalho, investir nas práticas com a leitura em todo ambiente escolar, oportunizar o contato com a literatura a qual os alunos possuem menos acesso.

Enfim, a instituição escolar deve aproveitar a influência conquistada pelo professor para inserir o texto literário na sala de aula a fim de formar novos leitores literários.

Quem trabalha na escola, sabe de que estamos falando, sabe das dificuldades enfrentadas no âmbito escolar. Mas não podemos desistir, já que a cada dia a família está mais ausente na vida escolar das crianças e adolescentes.

E é notório que cada vez menos os alunos interessam-se pela leitura efetiva do texto, muitas vezes não encontram sentido nas atividades propostas, querem uma satisfação imediata e momentânea, leituras rápidas, fragmentadas, superficiais, se possível querem que sejam substituídas por imagens e sons.

Deparamo-nos com alunos que até mesmo questionam ao professor “Para que ler?”, “Para que serve literatura?”, “O que isso vai servir para o meu futuro?”

Então, o professor no ápice de sua insatisfação em meio a tantas dificuldades, se questiona “O que fazer”?

Diante dessa situação, tão preocupante, a escola tem como tarefa persistir, apresentar e proporcionar à criança e ao adolescente, um modo privilegiado de inserção do mundo da escrita, já que fora dela, muitas vezes, não lhe é proporcionado o acesso ao livro e/ou leituras significativas para o seu crescimento pessoal, fornecendo a cada aluno um jeito peculiar de ver e viver o mundo, sendo elucidado por Cosson:

(...) o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p.12)

Sabemos que a escola está cada vez mais sobrecarregada com tantas atribuições e cobranças da sociedade, mas temos que prosseguir com o nosso trabalho de professores e buscar melhorias para o ensino. E assim também é com o ensino de literatura, devemos tirar de nossas mentes a ideia de que devemos treinar alunos para alcançarem bons resultados nas avaliações internas e externas.

Devemos crer que temos de treinar nossos alunos para a vida, e na vida eles, alunos, vão precisar de os conhecimentos adquiridos na escola, tais conhecimentos que podem sim, serem adquiridos através de boas leituras que os possibilitem pensar, refletir sobre diferentes assuntos, firmar opiniões, sensibilizar-se, enfim formar cidadãos.

Não podemos ignorar que a literatura na escola, geralmente, é tratada de maneira equivocada como mero gênero textual, utilizada como pretexto para muitas atividades o que a deixa totalmente escolarizada de forma inadequada.

Dessa maneira, nos remete a tempos idos, no século V a.C em que as práticas de leitura literária deveriam seguir os modelos dos gregos na Antiguidade. Na época, o ensino era voltado para o trabalho com a poesia, já que o funcionamento da escola dependia da transformação da poesia em matéria de estudo como apresenta Zilberman:

As práticas em questão fariam parte do cotidiano, a que pertencia igualmente a veiculação de determinado conceito de poesia, a saber:

- a) constituía a principal e mais nobre manifestação de linguagem;
- b) podia ser conhecida, aprendida e reproduzida, consistindo o cânone aquelas que mais afinidades apresentassem com os objetivos do ensino (ZILBERMAN, 2009, p.11)

A autora ainda discorre sobre a influência desses modelos de tempos remotos no ensino de literatura e sua finalidade durante anos:

É fácil admitir que esse modelo permaneceu vigente por muitos séculos. Pode-se perguntar se sua finalidade era formar leitores para a literatura. A resposta aqui é negativa. A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura - ou a poesia -, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso e sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone. (ZILBERMAN, 2009, ps.11-12)

Após séculos, o ensino de literatura está distante de ser voltado para o trabalho com a poesia, entretanto não podemos firmar qual a matéria de estudo no ensino de literatura na escola atual.

A autora também afirma que objetivo de estudar literatura não era de formar leitores, mas que se estudava para dominar o código verbal. Fato que nos deixa intrigados, pois, na atualidade, estuda-se literatura na escola com qual objetivo?

Atualmente, o texto literário no ensino fundamental é confundido com qualquer texto que se aproxime da ficção, também utilizado meramente para atividades de leitura, de maneira mecânica com o objetivo apenas de treinar o aluno a decodificar palavras, a ler fluentemente sendo selecionados textos curtos, contemporâneos e divertidos para que a atividade não tenha necessidade de ser estendida. “A mudança parece operar-se da valorização da leitura, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura literária...” (ZILBERMAN, 2012, p.245).

Também é possível perceber muitos enganos por partes dos professores “(...)há um empenho por parte dos educadores em dotar o ensino de uma prática mais comprometida com a realidade da criança e do jovem e com a atualidade e experiência do leitor.”(ZILBERMAN,2012,p.245) comprometendo o ensino de literatura no ensino fundamental, já que, muitas vezes, as aulas de literatura são utilizadas para trabalhar qualquer tipo de texto, como um momento para desenvolver projetos variados da escola em que nada se relaciona com o literário.

Ainda temos a questão que se confunde muito a aula de literatura com aula de arte, ou simplesmente um momento de recreação em que toda e qualquer atividade é válida.

Conforme Colomer , “ a situação atual é que, graças à extensão da escolaridade, lê-se mais que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus propósitos (2009, p.104). Depreendemos que o texto literário vem sendo substituído pelos textos funcionais, por textos diversificados, por diferentes gêneros textuais sob a desculpa que o aluno precisa desenvolver a capacidade de comunicação e ser um usuário competente dos textos do cotidiano.

No ensino médio, também a literatura é trabalhada cometendo grandes equívocos; restringe-se à história da literatura, a apresentação dos estilos de época, do cânone e dados biográficos dos autores, porém o texto literário quase não está presente nas práticas das aulas, já que o tempo é tomado apenas para uma cronologia literária. Isso torna a aula de literatura muito distante do aluno, logo em nada contribui para aproximá-lo da leitura, do livro, do literário, não proporcionando nenhum gosto pela leitura, o que é elucidado nas palavras de Cosson:

No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores,



acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas. (COSSON, 2014, p.21)

Até mesmo, é possível perceber que o professor tem muitos receios e dificuldades de trabalhar com os textos canônicos “por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje” (COSSON, 2014, ps. 21-22).

Dessa maneira, alguns docentes cometem equívocos quanto ao ensino de literatura, passam a defender a ideia de que para o aluno basta ler, ler qualquer tipo de texto, ler por ler, ler em busca do prazer.

Colomer alerta sobre os equívocos ocorridos no ensino tradicional de literatura e no ensino nos dias atuais na escola:

A escola tradicional se baseava em uma trabalhosa leitura guiada dos textos canônicos. Que ler requer esforço era uma evidência quando se afirmava cruelmente que “a letra com sangue entra”. Esforço para dominar o código primeiro e esforço para analisar (ou constatar) o significado, mais tarde. Mas, durante as últimas décadas reagiu-se a esta situação apostando em acentuar o efeito prazeroso da leitura como motivação, o que deslocou a aprendizagem e o exercício de ler para uma posição secundária. Menos esforço, menos leitura canônica e menos orientação em favor do imediatismo, da diversificação e da criatividade espontânea. Da “leitura como dever” passou-se a “o dever por prazer” e o problema chega ao ponto de ser proposto em termos invertidos. (COLOMER, 2009, p.109)

Além desses entraves encontrados no ensino de literatura na sala de aula, salientamos também a falta de livros suficientes para a turma, geralmente as bibliotecas são escassas de obras e de funcionários aptos e/ou comprometidos com o trabalho de incentivo à leitura.

Diante desta realidade se faz necessário criar práticas que propiciem o encontro com o texto literário de maneira eficaz, formando grupos de leitores realmente literários, já que a literatura está em um momento delicado na escola, “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.” (COSSON, 2014, p.23).

Candido (2011) defende o direito à literatura a todos os seres de todas as classes sociais, explana sobre o poder de humanização que a literatura possui:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos

torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p.182).

Por isso, é preciso trabalhar a literatura de forma ampliada com informações específicas do campo literário, não somente como experiência de leitura, rompendo o círculo de reprodução, sem abandonar o gosto pela leitura, porém com o compromisso de conhecimento que todo saber necessita, sabiamente esclarecido por Candido:

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em conseqüência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2011, p.179)

Para isso, é indispensável que se tenha como foco das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, sem excessiva ênfase às informações das disciplinas como a crítica, a teoria, os fatores históricos. Também não podemos trabalhar com a leitura de maneira assistemática, já que precisa ser organizada segundo os objetivos da formação do aluno que se quer alcançar.

Não podemos considerar o simples ato de um aluno pegar um livro emprestado na biblioteca como eficiente para formar um leitor literário, partindo do pressuposto de que ler é um ato solitário, é necessário ir além da simples leitura do texto quando se deseja o letramento literário.

Como os livros não falam por si mesmos, há de se promover mecanismos de interpretação e que podem ser desenvolvidos na escola de maneira adequada. Para Cosson (2014), a leitura pode ser considerada um ato solitário, porém para atingir a interpretação do que se leu trata-se de um ato solidário, visto que, envolve mais do que o movimento individual dos olhos, pois “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (2014, p.27)

Dessa maneira, é equivocada a proposta de se tratar a leitura literária como um ato individual, já que a leitura do texto literário precisa ser compartilhada, a palavra precisa sair do livro para alcançar o aluno e atribuir sentido em sua vida social, somente assim a leitura será significativa, aproximando-se do leitor.

Colomer (2009, p.110) sugere para melhoria do atual ensino a dedicação do tempo escolar para a leitura autônoma, a criação de espaços e rotinas nos procedimentos para a leitura escolar e familiar e a introdução de melhoras nos programas de aprendizagem da leitura, tornando indispensável a busca por textos que despertem a vontade de ler mais, que os livros estejam presentes no cotidiano do aluno a fim de formar leitores qualificados, interagindo com a palavra literária, crescendo como pessoa, como também é preconizado por Zilberman:

O texto depende da disponibilidade do leitor de reunir em uma totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma sequência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra. Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir-se entre iludir com ficção e observá-la criticamente. A consequência é que ele aprende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal. (ZILBERMAN, 2012, p.43)

É necessário desmistificar a associação que se faz da leitura literária apenas com um pequeno grupo considerado letrado. Também é preciso reconsiderar e rever as práticas realizadas com o texto literário, é preciso criar métodos para formarmos na escola uma comunidade leitora.

Torna-se inevitável o trabalho, a busca de procedimentos para alcançar o hábito da leitura na escola, os alunos precisam ser direcionados por atividades bem elaboradas e acompanhadas a fim de se atingir uma leitura mais ampla, complexa, que nem sempre será possível ser alcançada em leituras livres, sem nenhuma orientação aos alunos, por isso é tão importante o letramento literário.

Portanto cabe ao professor explorar as potencialidades do texto, criar condições e situações para que o encontro do aluno com o texto literário apresente sentido para ele.

#### **4 O professor à frente do trabalho de letramento literário**

Podemos considerar que o letramento literário, se bem trabalhado, contribui para a formação do leitor literário, toma a literatura como um processo de comunicação, busca convidar o leitor a penetrar na obra de variadas formas, explorando-a sob os mais diversos aspectos, enfim proporciona ao aluno viajar pelas palavras.

Para isso, o professor que é o principal agente na mediação entre texto e leitor, não pode tratar o texto literário como monumento, apenas para reverência do gênio humano, tratando-o como exemplo inalcançável, acima e além do leitor.

Contudo, jamais podemos nos esquecer de que o professor, peça chave desse encontro, precisa estar preparado para trabalhar com o texto literário. É necessário que o docente também se prepare, precisa estar apto a promover o encontro do aluno com os grandes mestres da literatura, com os clássicos. É indispensável um professor conhecedor, que seja capaz de falar com entusiasmo, enfim que seja um apaixonado pela leitura. Pois o professor é, inquestionavelmente, o principal elo entre aluno e literatura, para “...ser capaz de ser a ponte que aproximará o leitor iniciante de um patrimônio cultural inigualável” (RITER, 2009,p.56).

Diante disso, cabe ao professor a tarefa de buscar uma prática docente adequada a todas as etapas de ensino, saber escolher e indicar bons livros adaptando-os ao nível das atividades que serão elaboradas, assegurando a unidade, sabendo que não será tarefa fácil criar um itinerário de leitura que seja capaz de reunir os esforços escolares e familiares com o propósito de melhorar o ensino atual.

Torna-se essencial fazer com que o aluno relacione a literatura à sociedade em que está inserido, ou seja, não se trata de um trabalho de um mero professor, mas de um professor-mediador.

Para atingir este propósito é fundamental que o professor-mediador seja também um professor-leitor que tenha conhecimento e consciência de que é necessário direcionar os alunos para uma boa leitura, observar as dificuldades encontradas pelo aluno, saber mediar a interpretação e desafiar o aluno para leituras mais complexas. O professor deve estar apto para mediar a construção literária dos sentidos como orienta Cosson e Souza:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. (2011, p.103)

Também cabe ao docente saber selecionar o livro que deverá ser trabalhado pela turma, atentando-se ao errôneo processo de escolarização, deturpando-o, transformando em pedagógico, privilegiar o texto no seu suporte original, respeitar a integralidade da obra.

O trabalho do professor é essencial e indispensável para o letramento literário já que compete a ele “tornar visível o invisível” (COSSON e SOUZA, 2011, p.104). Em meio às atividades com a obra literária, o livro deve ser explorado de diferentes maneiras seja com atividades para motivação, leituras coletivas, interpretação, rodas de leituras, contação de

histórias, debates, produção textual, ou seja, são inúmeras as possibilidades para se trabalhar com o texto literário. O que não se deve é deixar o livro fechado, guardado na estante, escondido dos olhos de nossos alunos.

A partir das práticas de leituras significativas e planejadas, cada vez mais frequentes no âmbito escolar é que será possível proporcionar o encontro da obra e do leitor, evitando o desvio da função estética da obra para dar lugar a propósitos educacionais restritos que em nada colaboram para o letramento literário.

## **5 Considerações finais**

Durante nosso trabalho, discutimos a importância da escola na promoção da literatura para nossos jovens e adolescentes, pensando em questões relevantes como as práticas de formação de leitores de literatura, o processo de escolarização da literatura e as especialidades da leitura do texto literário.

Depreendemos que é preciso ensinar nosso aluno a apropriar-se da literatura, encantar-se com o jogo de palavras que tão bem é percebido no texto literário, seja na poesia, seja no conto, na anedota ou no caso. Ou seja, o brincar com as palavras é a magia da literatura.

Diante disso, as pessoas precisam aprender a gostar de literatura, associada ao prazer estético. Antes de ensinarmos literatura, nós, professores, devemos refletir diante das palavras de Candido ao discorrer acerca do papel que tem a literatura:

Um certo tipo de função psicológica talvez é a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão.  
(CANDIDO, 2002, p.80)

Conforme orientação de estudiosos como Colomer, Cosson, Hiter, Zilberman é indiscutível criar procedimentos para trabalhar com o texto literário, não basta disponibilizar textos para leitura na sala de aula, mas propor atividades direcionadas com propósitos a serem alcançados.

Para isso, o professor é de suma importância no trabalho para desenvolver no aluno habilidades leitoras que ainda desconhece. Logo, esse professor também precisa estar preparado, estar aberto a novas descobertas através da leitura de literatura.

O letramento literário deve ser a base do trabalho com a literatura, já que propõe uma intervenção no trabalho na escola, local onde devemos privilegiar o texto literário a fim de alcançar o objetivo de “letrar literariamente os alunos”.

Salientamos que devemos ficar atentos quanto aos equívocos ocorridos no trabalho com a literatura, que muitas vezes, é ignorada em detrimento de outras atividades que em nada são relacionadas com o literário, também em nada contribuem para a formação cidadã.

É indispensável romper com os preconceitos e resistência de levar o texto literário para o convívio do aluno, já que este precisa ser apresentado à literatura para aprender a apreciar a beleza reveladora das palavras.

Portanto, se a escola incentivar o trabalho com o texto literário, e se cada professor de literatura e/ou língua portuguesa fizer a sua parte, conseguiremos sem dúvida fazer a diferença na aprendizagem de nosso aluno, em busca da formação de uma comunidade leitora.

## 6 Referências bibliográficas

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

\_\_\_\_\_. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, V. (Org.) **Bibliografia Antonio Candido – textos de intervenção**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo: **Letramento literário: teoria e prática** / 2. ed., 4ª reimpressão. -São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2013.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata J. . **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. In: Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

Instituto Pró-livro, **Retratos da leitura no Brasil**, São Paulo – SP. 2011.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SOARES, Magda B. **Letramento: *um tema em três gêneros***. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo –v.5-n.1-9-20-jan./jun.2009*.

## LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Paula da Silva Rodrigues\*

**Resumo:** Apresentam-se aqui algumas discussões empreendidas sobre os Letramentos Acadêmicos em contexto de formação de professores na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Discutem-se as condições de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso de três cursos diferentes – Licenciatura em Educação do Campo (semi-presencial/alternância), Especialização em Docência da Educação Básica (presencial) e Especialização em Gestão Escolar (a distância) – e analisa-se em que medida a inserção na universidade propicia ao cursista construir um lugar de autoria e de pertencimento à comunidade acadêmica. A análise é construída com base em referenciais teóricos como Marinho (2010); Kress (2003); Street (1984, 2003); Barton (1994); Gee (1996, 2004); Bakhtin (2003). Resultados apontam, dentre outras coisas, que, devido à pouca familiaridade com as práticas de leitura e produção de textos na universidade, muitos cursistas não se sentem parte dessa comunidade letrada, o que pode levar, por exemplo, à desistência do curso ou à prática de plágio. Além disso, algumas atividades parecem, ainda, tentar inculcar nos alunos modelos e habilidades de escrita em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico. Nesse sentido, para garantir o engajamento dos cursistas nas práticas culturais e textuais da universidade, é imprescindível que eles saibam como o texto é constituído, como ele varia de acordo com o propósito, o público-alvo, a situação e outros elementos condicionantes, como ideologia e relações de poder.

**Palavras-chave:** Letramentos Acadêmicos; Trabalho de Conclusão de Curso, Formação de Professores.

**Abstract:** This work presents some undertaken discussions regarding Academic Literacies in the context of Teacher Education at the College of Education (FAE) of the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The production conditions of term papers from three different courses are examined – “Licenciatura em Educação do Campo” (semi-distance learning course/ alternation approach), Specialization in Elementary Education (presential course), and Specialization in School Management (distance learning course). Moreover, it has been analyzed to what extent the inclusion in the university provides the students with the opportunity to build an authorship space and the feeling of belonging to the academic community. The analysis is built on theoretical frameworks such as: Marinho (2010); Kress (2003); Street (1984, 2003); Barton (1994); Gee (1996, 2004); and Bakhtin (2003). The results show, among other things, that due to the unfamiliarity with the practices of reading and text production in the university, many students do not consider themselves part of the literate community, which can lead them to abandon college or commit plagiarism. In addition, some activities still seem to try and inculcate models and writing skills at the expense of practices that promote the understanding of power relations that permeate the university. Such understanding would allow greater integration in the academic literacy practices. In this sense, in order to ensure the engagement of students in cultural and textual practices within the university, it is essential that they know how a text is produced, how it varies according to the purpose, target audience, situation, and other conditioning elements, such as ideology and power relations.

**Keywords:** Academic Literacies; Term Papers; Teacher Education.

---

\* Mestra e Doutoranda em Educação pelo “Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social” da FaE/UFMG. Graduada em Letras pela Fale/UFMG. E-mail: [professoraanapaularodrigues@gmail.com](mailto:professoraanapaularodrigues@gmail.com).



## 1. INTRODUÇÃO

Em minha pesquisa de Mestrado (RODRIGUES, 2012), observei que são constantes as queixas de professores universitários sobre a dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos pelos alunos. Tais queixas nos alertam para a necessidade de desenvolver propostas de ensino e de pesquisa que levem em conta que o trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica não é uma estratégia compensatória que pretende preencher lacunas deixadas por um suposto processo de escolarização deficitário (MARINHO, 2010a). Afinal, a compreensão e a apropriação dos gêneros acadêmicos devem se constituir no âmbito da universidade, pois é nessa instituição social que certos gêneros circulam.

O que se percebe é que os estudantes de graduação e pós-graduação têm poucas oportunidades de refletir sobre os gêneros discursivos que circulam na universidade. Soma-se a isso o pensamento de alguns professores de que ensinar os gêneros acadêmicos seria algo desnecessário, uma vez que os alunos que frequentam a academia já passaram por um longo processo de escolarização. Contudo, o estudo das convenções textuais estabelecidas pela comunidade discursiva da universidade é útil aos estudantes por que os conscientiza sobre as possibilidades discursivas de cada gênero acadêmico.

O sociólogo Pierre Bourdieu (2001) afirma que presumir algumas práticas como naturais em detrimento de se ater ao seu ensino sistemático constitui uma ação que contribui para a perpetuação das desigualdades. Trazendo essa afirmação para o contexto deste trabalho, podemos dizer que o que garante o engajamento dos alunos nas práticas culturais e textuais da universidade são as oportunidades de conhecer os mais variados gêneros do discurso acadêmico. É imprescindível que eles saibam como o texto é constituído, como ele varia de acordo com o propósito, o público-alvo, a situação e outros elementos condicionantes, como ideologia e relações de poder.

Os resultados obtidos na referida pesquisa de Mestrado apontaram que as práticas de leitura e escrita ainda tendem a privilegiar atividades que tentam inculcar nos alunos modelos e habilidades de escrita em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico.

A dissertação, defendida em 2012, trouxe a necessidade de se ampliarem os questionamentos sobre as práticas de leitura e escrita em cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância. Nesse contexto, busco, neste artigo, discutir as condições de produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) de três cursos diferentes – Licenciatura em Educação do Campo (semi-presencial/alternância), Especialização em Docência da Educação Básica (presencial) e Especialização em Gestão Escolar (a distância) – e analisar em que medida a inserção na universidade propicia ao cursista construir um lugar de autoria e de pertencimento à comunidade acadêmica.

## 2. O CONTEXTO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES

Para situar o contexto dessa análise, é importante discorrer, mesmo que brevemente, sobre o contexto de expansão das universidades, o qual permitiu um avanço considerável do ensino superior no Brasil.

Em meados dos anos 1980, segundo Lillis e Scott (2007), a taxa de participação de alunos maiores de 20 anos, nas universidades inglesas, era apenas 15%. Já na década de 1990, com os projetos de expansão das universidades do país, essa taxa subiu para 30%. Atualmente, estima-se que é de 50%. Além disso, tem aumentado, também, a participação de alunos estrangeiros (na Inglaterra, os estudantes estrangeiros constituem 13% do total de

graduandos e 36% dos estudantes de Pós-Graduação), o que indica uma globalização de centros de ensino superior.

Esse novo público de alunos nas universidades (vindos de países estrangeiros ou fora da faixa etária) constitui o se chama na Inglaterra de “povos não tradicionais”. O aumento desse novo público e a diversidade linguística, social e cultural que eles trazem para a esfera acadêmica têm gerado discussões políticas sobre uma suposta queda na qualidade da linguagem escrita dos alunos, o que tem sido tratado como um problema a ser corrigido e não como uma nova realidade de diversidades que devem ser exploradas (LILLIS; SCOTT, 2007).

As autoras citam, também, o contexto dos EUA e da África do Sul. No primeiro, a partir da década de 1970, com as políticas de acesso, houve um aumento significativo do número de estudantes historicamente excluídos da universidade. E no contexto sul-africano, com o fim do *apartheid* e as eleições democráticas de 1994, houve uma grande reorganização do sistema das universidades, que eram racialmente estratificadas, para a entrada de alunos negros.

No contexto da América Latina, recorremos ao que nos diz Zavala sobre o Peru, enquanto no passado a educação superior estava reservada aos membros de uma elite que havia sido preparada para as experiências universitárias em escolas que não diferiam tanto das universidades e cujos integrantes foram atendidos em lugares que não diferiam tanto dos lugares de seus professores, agora, a massificação da educação superior no Peru tem enfrentado diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar que entram em conflito entre si. (ZAVALA, 2009, p. 348. Tradução minha)

Para essa autora, a comunidade acadêmica, em geral, ainda considera que os estudantes da educação superior ingressam nessa instituição prontos para responder às demandas de letramento que esse nível lhes exige. Entretanto, com a massificação da educação superior, não há garantia de que os estudantes cheguem preparados para lidar com as práticas acadêmicas de leitura e escrita. Isso porque os problemas relacionados com a produção e recepção de textos acadêmicos não se reduzem a questões linguísticas, mas derivam, basicamente, da falta de familiaridade dos alunos com o discurso acadêmico.

Zavala (2009, p. 349) cita “el ingreso de personas de contextos indígenas y campesinos” como um fator que derruba ainda mais a possibilidade de os alunos chegarem à universidade preparados para as práticas de letramento acadêmico.

Vemos que o contexto do Peru, analisado por Zavala (2009), assim como o contexto britânico, analisado por Lillis e Scott (2007) têm muito em comum com o contexto brasileiro. Aqui, a década de 1970 foi marcada pela democratização do ensino fundamental e, hoje, o país passa por uma democratização do ensino superior, ampliando o acesso à universidade por meio de programas como Fies<sup>1</sup>, Prouni<sup>2</sup>, Reuni<sup>3</sup>, de cursos superiores especiais destinados à formação de professores indígenas (FIEI) e para escolas do campo (LeCampo), de projetos de ações afirmativas e de projetos voltados para jovens oriundos de escolas públicas. Os programas de cotas em universidades também estão cada vez mais presentes e os grupos

---

<sup>1</sup> Fundo de Financiamento Estudantil destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos.

<sup>2</sup> Programa Universidade para Todos, criado em 2004 e institucionalizado em 2005, pela lei nº 11.096. O Prouni ampliou o número de alunos carentes em universidades ao conceder bolsas de estudo em cursos de graduação, em instituições privadas, as quais, em contrapartida, ficam isentas de alguns tributos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – e devem ter renda per capita familiar máxima de três salários mínimos.

<sup>3</sup> Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

tradicionais<sup>4</sup> pressionam a abertura das universidades para que eles também tenham acesso ao “saber” acadêmico. Os cursos de EaD também têm grande importância na definição desse cenário de expansão das universidades, uma vez que propicia a formação de cursistas que teriam dificuldade para frequentar um curso presencial por diversos motivos. Portanto, o Brasil está envolvido em um contexto de expansão das universidades no qual também se destaca o papel democratizador dos cursos a distância e semi-presenciais. E os três cursos em análise fazem parte desse contexto.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – Lecampo – tem a duração de quatro anos, ao fim dos quais os alunos são habilitados a atuar no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas do campo ou urbanas. A habilitação é por área do conhecimento: Línguas, Arte e Literatura; Ciências da Vida e da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades; e Matemática. Entre os alunos do curso, há professores do campo, assentados, agricultores familiares, quilombolas e integrantes de movimentos sociais. O período de quatro anos é constituído de oito etapas de Tempo Escola (TE) – caracterizadas por aulas presenciais na unidade de oferta do curso – e oito etapas de Tempo Comunidade (TC) – referentes ao tempo de estudo e aplicação de projetos na comunidade de origem. Podemos destacar que o público projetado para essa licenciatura vê nesse curso a possibilidade de formação que, muitas vezes, não encontra em cursos presenciais devido a questões como tempo e espaço rígidos.

O curso de Especialização em Docência da Educação Básica – Laseb – é uma ação de Secretarias Municipais de Educação em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para formar professores da educação básica no nível de especialização *lato sensu*, visando atender a uma demanda específica de formação continuada neste nível de ensino. Para isso, foram definidas áreas de concentração como referência para a organização curricular. São elas: 1. Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero; 2. Educação e Cinema; 3. Educação em Ciências; 4. Múltiplas Linguagens em Educação Infantil; 5. Processos de Alfabetização e Letramento; 6. Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica.

Por fim, o curso de Especialização em Gestão Escolar – Escola de Gestores – forma profissionais para atuarem dentro dos princípios da gestão democrática, da inclusão social e da emancipação humana. Com carga-horária de 405 horas, o curso se desenvolve em uma rede sociotécnica, estruturada tecnologicamente na plataforma Moodle, *software* livre utilizado para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem de cursos a distância ou presenciais. Os sujeitos, ao participarem dessa rede, interagem entre si, construindo e publicando conteúdos, sendo assim, autores e leitores em um sistema colaborativo (MEDEIROS, 2011).

Dado esse contexto de análise, observamos que cada transformação em massa redireciona o foco da pesquisa para a compreensão do valor das práticas de letramento.

A escrita dos estudantes é um ponto importante na discussão sobre a expansão do ensino superior, uma vez que os textos escritos pelos alunos continuam a ser a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita é um ponto alto na discussão universitária. Considerações do senso comum podem concluir que, se há problemas com a escrita, então os estudantes fracassaram e, com certeza, irão fracassar no ensino superior ou na pós-graduação. Muitos programas, inclusive, estão baseados no discurso do déficit das instituições, dando ênfase aos estudantes como sendo o problema.

Sobre isso também nos fala David Russell, em entrevista concedida a Ramos e Espeiorin, em 2009, para a revista *Conjectura*:

---

<sup>4</sup> Nomenclatura atual utilizada para se referir a grupos como os dos indígenas, quilombolas, geraizeiros, assentados, ribeirinhos, agricultores familiares etc.

A educação em massa moderna traz consigo uma visão pré-moderna de escrita como um conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende uma vez e para sempre. Considerou-se que os alunos cuja escrita não está em conformidade com os padrões de uma comunidade em específico apresentavam algum *déficit* que precisava ser remediado *antes* que eles fossem admitidos na comunidade. Assim, a instrução sistemática de escrita, além da escola primária, era classificada com frequência como curativa e relegada às margens do sistema. (RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 247)

As pesquisas sobre a escrita acadêmica têm desafiado esse preconceito linguístico pela mudança da ênfase do texto para as práticas sociais de leitura e escrita, como proposto por Street (2010a). Essa mudança de foco tem trazido para o primeiro plano muitas dimensões da escrita acadêmica que foram anteriormente ignoradas, como: o impacto das relações de poder sobre a escrita dos estudantes (concepção que tenta minar a ideia de neutralidade da escrita, muito comum no discurso científico); a contestação das convenções da escrita acadêmica (no sentido de ressaltar a criatividade do autor); a centralidade da identidade e identificação na escrita acadêmica (em relação à construção de um lugar de autoria mais bem delineado); a escrita acadêmica como ideologicamente inscrita na construção do conhecimento (no sentido de enfatizar esse objetivo da produção acadêmica); e a natureza do gênero acadêmico (em relação à necessidade de se entender as especificidades sociais dos textos que circulam na academia).

Por fim, salientamos a necessidade, apontada por Street (2010a), de se discutirem as disposições letradas dos alunos e as suas condições de acesso ao mundo da escrita, de forma a entender a tensão entre as diferentes crenças que envolvem as práticas de escrita na universidade.

### **3. A PERSPECTIVA DOS NLS – NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO – E O CONCEITO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS**

A palavra letramento entrou no Brasil com base no inglês *literacy*, mas não apenas por uma acomodação da palavra ao léxico do português, como se fosse uma tradução literal. Existem tensões na tentativa de estabilizar o termo; afinal, letramento não é um conceito dado, mas construído com base nas especificidades e diversidades de modos de apropriação da palavra no Brasil, onde o conceito encontrou um ambiente muito favorável; afinal, na área dos estudos linguísticos e na própria área da educação, há uma forte influência da perspectiva discursiva baseada na vertente bakhtiniana (MARINHO, 2010b).

Aqui, estamos considerando o conceito de letramento construído pelos teóricos dos *New Literacy Studies (NLS)* – Novos Estudos sobre o Letramento – (STREET, 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996, 2004), que assumem a perspectiva do letramento ideológico. Os NLS são estudos que pesquisam o letramento sob uma perspectiva etnográfica, buscando compreender as práticas de letramento de grupos específicos em um contexto sócio-histórico-cultural determinado. A alfabetização seria, então, aquilo que se aprende na escola, a aquisição do código, uma competência cognitiva individual. Já o letramento não se dá necessariamente ou apenas na escola, pois são práticas sociais relacionadas a interações do cotidiano. Nesse sentido, saber ler e escrever não é condição para que um indivíduo seja considerado letrado.

Dessa forma, as pesquisas dos NLS passaram a se centrar na interferência dos modos de socialização para a construção, pelos sujeitos, de uma relação com o mundo da escrita. Esse movimento, então, vê o letramento de forma menos restrita, uma vez que a preocupação

passa a ser compreender como e por que o sujeito se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa concepção, alguns sujeitos podem não ser alfabetizados, mas, nem por isso, estarão alheios às práticas da cultura escrita presentes no seu cotidiano. Ou seja, do ponto de vista social, os indivíduos não alfabetizados não estão completamente eliminados das práticas da cultura escrita. Se um sujeito está numa comunidade letrada, ele participa, direta ou indiretamente, das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Há uma impossibilidade de dizer que não há um certo e importantíssimo grau de inserção dos não alfabetizados na cultura letrada.

Portanto, letramento refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto, e principalmente, aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Logo, de acordo com o uso que fazemos da escrita, estamos inseridos em um tipo de letramento (escolar, comercial, religioso, acadêmico, etc.) que varia de contexto para contexto, devido às condições sociais, políticas, culturais e econômicas. Dessa forma, torna-se pertinente o uso do termo no plural: letramentos.

Os NLS mostram que o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Pode-se escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, mas não significa que se pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto. Ou seja, vivenciar certas práticas sociais de leitura e de escrita em uma esfera escolar não significa saber lidar, automaticamente, com as práticas letradas valorizadas pela universidade.

Vemos que a abordagem proposta pelos NLS é produtiva para o entendimento do que ocorre nas universidades. Existe um equívoco de parte da comunidade acadêmica que considera que os alunos que estão na universidade já estão familiarizados com a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos apenas pelo fato de já terem passado por anos de escolarização e por frequentarem esse ambiente acadêmico. Essa consideração é ainda mais comum em relação aos alunos de pós-graduação. Contudo, a escrita exerce funções diferentes na universidade e, por isso, exige conhecimentos e disposições diferentes.

Já dizia Bakhtin que

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. (...) quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 284-285)

A universidade privilegia certas práticas de escrita que lhes são próprias e que, por serem desconhecidas por parte dos alunos, tomam os contornos de uma atividade ameaçadora para eles, que se deparam com a responsabilidade de se expressar por escrito numa comunidade discursiva da qual eles sentem que não fazem parte. Logo, o aluno precisa ser inserido nas práticas de leitura e escrita específicas da universidade, porque “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2003, p. 284). Os alunos da esfera acadêmica, primeiro, apropriam-se do discurso que circula e é valorizado na universidade e só depois se reconhecem e são reconhecidos como membros dela.

Os NLS reconhecem a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destacam a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos. Dessa forma, o termo Letramento Acadêmico surgiu como uma extensão do conceito de letramento, sendo um campo de estudos sobre as práticas de leitura e escrita no contexto da universidade.

Segundo Gee (1996), para que os estudantes sejam reconhecidos como membros da comunidade acadêmica, eles precisam se apropriar dos discursos que nela circulam, e isso implica uma apropriação também da constituição dos gêneros acadêmicos. Contudo, para chegar a essa apropriação, o estudante não precisa apenas dispor de habilidades de leitura e escrita, mas, principalmente, reconhecer as formas de ser, pensar, atuar e valorizar próprias da cultura letrada da universidade.

Também pensado dessa forma, Lea e Street (1998), definiram três modelos para se compreender a escrita do aluno na universidade: 1) o desenvolvimento de habilidades/competências, 2) a socialização acadêmica e 3) os letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo, a escrita dos estudantes é vista como um conjunto de habilidades individuais de técnicas e instrumentos (aspectos gramaticais e ortográficos, por exemplo). Entender o letramento acadêmico com base nesse modelo é

desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno. (OLIVEIRA, 2009, p. 05)

Nessa perspectiva, o objetivo de determinadas disciplinas voltadas para as práticas de leitura e de escrita seria a de “consertar”, “remediar” a escrita dos alunos, oferecendo-lhes os instrumentos necessários para o bom domínio esperado.

O segundo modelo (socialização acadêmica) não foca nas práticas institucionais ou nas relações de poder, descartando as características retóricas da escrita e tentando inculcar nos alunos uma nova cultura, a cultura universitária. Essa perspectiva considera que a tarefa do professor é introduzir os alunos nessa cultura para que eles se apropriem dos modos de falar, raciocinar, interpretar e argumentar valorizados na universidade, como se os gêneros acadêmicos fossem homogêneos e que, dessa forma, bastaria aprender as convenções que regulam esses gêneros para estar apto a se engajar nas práticas letradas desejadas pela universidade. Entender as práticas de leitura e escrita vivenciadas por esses alunos como uma mera questão de socialização é ter uma visão ingênua de que há um mero processo de assimilação.

Já a perspectiva dos letramentos acadêmicos

tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo da socialização acadêmica, exceto pelo fato de que concebe os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos dos letramentos como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder entre as pessoas e instituições, e as identidades sociais. (STREET, 2010b, p. 545)

Portanto, nesse terceiro modelo, os usos da escrita na universidade são vistos como práticas sociais. Essa é a perspectiva dos NLS, para a qual há letramentos acadêmicos (no plural), uma vez que há múltiplos letramentos na universidade e múltiplas práticas sociais, que variam de acordo com as áreas de conhecimento, as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem.

Segundo Oliveira (2009, p. 6), do ponto de vista do estudante, uma das características desse terceiro modelo

é a exigência de ter de implantar um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas e manipular as identidades e significados sociais que

cada uma evoca. Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua. Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso.

Logo, nessa perspectiva, as instituições acadêmicas são vistas como lugar de discursos e de relações de poder, e os alunos precisam aprender essas características não apenas para estarem preparados para situações de avaliação, mas para se tornarem membros legítimos da comunidade acadêmica.

É essa a concepção de letramentos acadêmicos que utilizamos na presente análise.

#### **4. LETRAMENTOS ACADÊMICOS**

Vimos que o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas e também sobre fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado os alunos a uma relação “tímida”, “deficiente”, “inadequada” e tensa com as práticas acadêmicas letradas.

Também é importante o modo pelo qual os estudantes universitários se habilitam para mobilizar os recursos existentes a fim de produzir sentido. Nessa direção, é imprescindível “ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico” (MARINHO, 2010a, p. 384). A referida autora aponta uma tensão nas práticas de escrita da universidade, identificando “um campo de produção de estigmas e de violência simbólica” (p. 383), destacando a necessidade de se desfazer os princípios que levam os alunos a uma tensa relação com as práticas de letramento acadêmico.

Nesse sentido, quando se considera, por exemplo, que pós-graduandos já vivenciaram muitos anos de escolaridade, têm nível superior e já produziram textos acadêmicos, os “problemas” apresentados por eles na escrita produzida na universidade tomam uma dimensão maior. Da mesma forma que os professores do 6º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ano do Ensino Médio se perguntam sobre o que houve com os alunos nas séries anteriores para que eles chegassem ao estágio de ensino em que estão sem saber ler e escrever, os professores universitários se perguntam sobre como foi a escolarização dos cursistas que chegam à pós-graduação sem dominar a escrita de textos que se aproximem dos gêneros acadêmicos requisitados. Segundo essa visão, não haveria uma ruptura tão sensível entre as demandas produzidas nos diferentes níveis de escolaridade. Contudo, não se pode mais simplesmente dizer que um aluno de graduação ou pós-graduação não sabe escrever; afinal, hoje, o contexto sócio-histórico-cultural específico em que se realiza um evento de letramento deve ser, obrigatoriamente, levado em consideração antes de se analisar qualquer “problema” de escrita apresentado por algum aluno.

Logo, o discurso da “crise” não se sustenta. Essa falsa crise se dá porque, segundo Fiad (2011, p. 362) “não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade.” Ou seja, o letramento anterior do aluno não é reconhecido e ele pode visto como iletrado pela universidade. Os mesmos professores que reclamam da “crise” partem do pressuposto de que os alunos já conhecem as convenções acadêmicas. Portanto, a própria comunidade acadêmica cria essa “crise”; afinal, as

convenções que regulam o discurso acadêmico não são explicitadas aos alunos, que desconhecem muitos dos elementos que constituem os gêneros acadêmicos.

E aqui entra outro ponto importante: as relações de poder envolvidas nas convenções que se estabeleceram sobre os gêneros acadêmicos. Para que um estudante saiba escrever com propriedade determinado gênero acadêmico, não basta explicitar para ele os elementos linguísticos que compõem o gênero. É preciso ir além, deixando claras, por exemplo, as razões que levam alguns gêneros a serem mais privilegiados ou apropriados que outros em determinadas práticas acadêmicas. E aqui abrimos um parêntese para uma breve explanação sobre o conceito de gênero acadêmico.

Em visões mais estruturais da língua, o texto é visto apenas como um produto que transmite uma mensagem de um emissor para um receptor, desconsiderando a atitude dos interlocutores. Já numa perspectiva mais discursiva da língua, o processo de interlocução configura os gêneros discursivos, ressaltando a importância do contexto sócio-histórico.

Para Bakhtin (2003, p. 262) e seu círculo, principal referência nos estudos sobre os gêneros discursivos, estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Essa afirmação deixa claro que há estabilidades e instabilidades nos textos que circulam na sociedade, pois as formas dos gêneros “são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” (2003, p. 283). Logo, as estabilidades se relacionam à gramática da língua, que contém conceitos internalizados pelos falantes e que não são passíveis de constantes mudanças. Já as instabilidades estão mais relacionadas às situações de comunicação, que são inúmeras e imprevisíveis. Por isso, os gêneros são mais sensíveis a uma certa negociação social do que a gramática internalizada da língua.

Marcuschi (2003) também se mostra adepto das teorias de Bakhtin ao dizer que a noção de gênero discursivo é propositalmente vaga porque os textos não possuem um formato eternamente estável a ser seguido. Logo, um gênero discursivo não é só a sua forma, mas, sobretudo, a sua função. E essa função ajuda a delimitar os elementos que irão compor o texto a fim de que ele realize os objetivos desejados.

Dessa forma, podemos estabelecer, com base em uma concepção sócio-interacionista de linguagem, inspirada em Bakhtin, que os gêneros são enunciados mais ou menos estáveis tomados pelos interlocutores em situações habituais de comunicação. Os usuários da língua, na oralidade ou na escrita, sempre reconhecem um evento comunicativo como instância de um gênero.

O conceito de gênero discursivo é especialmente produtivo para o processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita nas práticas das universidades. Entende-se por gêneros acadêmicos o conjunto de textos orais e escritos associados às atividades acadêmicas, que circulam na universidade. Os autores desses textos, ao preconizarem uma situação ideal de comunicação, pressupõem um tipo de leitor específico, que fará uma leitura mais reflexiva, aprofundada e crítica.

Como exemplo de textos do gênero acadêmico, podemos citar: resumo, resenha, projeto, relatório de estágio, artigo científico, monografia, dissertação, tese, comunicação, qualificação, defesa, seminário.

Os gêneros acadêmicos são relativamente estáveis em suas estruturas e se diferem uns dos outros em relação ao grau de aprofundamento e à maturidade acadêmica do autor. Essa maturidade torna os gêneros acadêmicos progressivamente mais preocupados com o rigor metodológico e científico do trabalho desenvolvido. Em uma dissertação de mestrado, por exemplo, há maior aprofundamento temático do que em uma monografia, mas não há a exigência de se fazer uma pesquisa original. Numa tese de doutorado, o ineditismo, seja do tema ou dos métodos aplicados, é um pré-requisito.

Os gêneros do discurso acadêmico, na visão de Swales (1990), relacionam-se uns com os outros de forma simbiótica, uma vez que, não raramente, alimentam-se de



características mútuas, formando um Sistema de Gêneros. O referido autor observa que os gêneros do discurso que fazem parte do referido sistema parecem competir entre si pelas atenções da comunidade acadêmica. Esses gêneros são os mecanismos que a comunidade decidiu legitimar como forma de estabelecer o diálogo entre seus membros.

Além disso, de acordo com Kress (1994, p. 125), os textos acadêmicos da sociedade ocidental não possuem suas características específicas por acaso; essas características “estão ligadas a um construto social sobre ciência, o qual possui ramificações ideológicas, tecnológicas, econômicas e políticas”. Segundo o mesmo autor, possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento desse fato significa reconhecer o significativo potencial ideológico e social que o ensino-aprendizagem de gêneros do discurso possui.

Dessa forma, na esfera acadêmica, alguns gêneros têm mais valor que outros. Há, portanto, muita ideologia nas formas de se legitimar um texto como acadêmico. A posição hierárquica do autor, dentro das estruturas sociais de valor acadêmico, dá a ele autoridade para falar/escrever com propriedade sobre determinado assunto. Preconizando uma situação ideal de comunicação, o autor de textos acadêmicos deveria esclarecer o recorte do seu tema e a relevância de pesquisá-lo, a perspectiva teórica adotada, a metodologia utilizada e os resultados que obteve. Tudo isso por meio de uma linguagem objetiva, clara, precisa e coerente.

## 5. O TCC DOS CURSOS EM ANÁLISE

O LeCampo usa a nomenclatura “Monografia” para o trabalho de conclusão de curso exigido, já a Escola de Gestores e o Laseb, utilizam apenas “TCC”. A escrita de monografia ou de TCC é um requisito parcial obrigatório para a certificação do cursista em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu no Brasil.

O TCC é uma categoria que se aproxima do que comumente se chama de monografia, porém pode-se dizer que tem a especificidade de ser um texto menos denso. Isso porque, ao pé da letra, o gênero *Monografia* tem como definição: “dissertação ou estudo minucioso que se propõe esgotar determinado tema relativamente restrito” (FERREIRA, 2009, p. 1354). A definição do Houaiss (2001, p.504) é parecida: “trabalho escrito que relata estudo minucioso acerca de determinado assunto”. Ambas as acepções destacam o caráter minucioso do gênero e o seu objetivo de “esgotar” a análise de um tema restrito. Contudo, como explica Costa (2008, p. 135-136), essa é apenas uma das acepções desse verbete, uma vez que, além dessa definição rigorosa, que vê a monografia “como um trabalho escrito pormenorizado”, esse gênero acadêmico também se refere “a um trabalho acadêmico simples, de caráter não muito profundo, que serve como uma espécie de treino para futuros trabalhos científicos, como a dissertação ou a tese”. Nesse sentido, para nos referir aqui aos trabalhos de conclusão dos três cursos em análise, utilizaremos apenas o termo “TCC”.

O TCC dos três referidos cursos deve ser visto como uma produção acadêmica na área das Ciências Humanas, sendo um texto que relata e analisa uma pesquisa prática ou teórica, sob a orientação de um professor, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise do tema.

Segundo Bakhtin, todo enunciando reflete a individualidade do autor, contudo, nem todos os gêneros são igualmente propícios para tal reflexo de individualidade. Para o autor,

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Os trabalhos de conclusão dos cursos a que nos referimos aqui entrariam nesse grupo. Teoricamente, eles não seriam um gênero “propício para o reflexo da individualidade”, pois já são estáveis e previsíveis na comunidade acadêmica, obedecendo a uma estrutura reconhecida como ideal: resumo com palavras-chave, introdução, referenciais teóricos, metodologia, resultados, considerações finais. Essas exigências nem sempre são explicitadas, mas são convenções rigidamente seguidas pelos membros da academia. Todos esses padrões textuais utilizados para a divulgação dos trabalhos acadêmicos costumam seguir, com poucas variações, essa projeção de seções, o que demonstra uma grande padronização da estrutura composicional, limitando procedimentos de ruptura ou de transgressão.

Contudo, mais importante do que a estrutura, a palavra, para o autor de um TCC, deve ser um instrumento usado para dar transparência a uma realidade empírica, neutra, isenta. Numa concepção tradicional, a linguagem do TCC deve, portanto, deixar claro que os procedimentos e resultados da pesquisa não decorrem do estilo, mas são imparciais, despersonalizados, desprovidos de emoção. Isso porque o método utilizado pelo autor, se aplicado por outros pesquisadores, deve levar às mesmas conclusões. A persuasão, com base nessa concepção do gênero TCC, não é uma premissa, mas o resultado natural da boa condução do texto.

Logo, em linhas gerais, podemos resumir que, tradicionalmente, o TCC requer um estilo impessoal, com linguagem cuidada e uso de terminologia adequada e especializada. Deve, ainda, dialogar com outros textos teóricos em que se apoie e apresentar, de forma explícita, métodos e resultados que levem a algumas conclusões.

Atualmente, levando-se em consideração o que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento (NLS) e, dentro deles, os estudos sobre os Letramentos Acadêmicos como campo de pesquisa, as concepções tradicionais e extremamente prescritivas desse gênero acadêmico têm sido questionadas e ampliadas, tentando dar ao trabalho de final de curso uma perspectiva mais pessoal e integrada à trajetória acadêmica do aluno, principalmente quando oriundos de cursos de formação de professores, quando a reflexão prática escolar é protagonista como objeto de pesquisa. Evidentemente, essa distensão conceitual e estrutural do texto está condicionada à comunidade acadêmica específica à qual o texto se inscreve, ressaltando-se, portanto, o caráter bastante heterogêneo dessa comunidade.

Com isso, tem-se observado, por exemplo, que a preconizada neutralidade da linguagem é uma impossibilidade, pois nenhum texto é imparcial. A subjetividade pode estar implícita, mas há inúmeras pistas linguísticas que deixam transparecer marcas do autor.

Sobre isso, há um exemplo interessante em Rodrigues (2012), o qual nos leva a refletir sobre as nuances do contexto de expansão das universidades e sobre os processos de aceitação de uma nova parcela da população, antes marginalizada e “impedida” de frequentar a academia. O cursista Edgar<sup>5</sup>, aluno da área de Língua, Arte e Literatura do LeCampo, já era professor de Língua Portuguesa e, para a monografia, fez um estudo de caso sobre a leitura literária em uma das turmas do Ensino Fundamental de sua escola. Vejamos um trecho da sua escrita:

Para o enriquecimento desta pesquisa foi realizado um questionário para os alunos responderem e nesse questionário havia perguntas norteadoras que procuravam investigar a importância da leitura na vida dos alunos, como já foram mostradas anteriormente. Fiquei feliz com as respostas, pois todos mostraram interesse pela leitura, acreditando que isso é um bom começo. Vejo que esses filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais têm sede em entender o lido e sua complexidade.

Por mais que a escola acredite que a leitura é o caminho de saída para a humanidade, sobretudo a leitura literária, percebi que na prática isso não acontece,

---

<sup>5</sup> Para preservar a identidade do sujeito de pesquisa, optou-se pela utilização de nome fictício.

uma vez que a professora não tem iniciativa própria em trabalhar com a leitura de textos literários.

Fico triste, pois a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora. Quando a bibliotecária e a professora fizeram uma ficha de leitura para ser respondida pelos alunos, percebi uma pedagogia da leitura imposta, o contrário daquela pedagogia defendida por Paulo Freire. (Monografia do aluno Edgar, p. 42)

A sua linguagem extremamente pessoal se destaca ao longo de toda a sua monografia. O aluno não se atém a analisar objetivamente os fatos e envolve-se pessoalmente na análise. O que pode ser comprovado no trecho acima, de onde destacamos os trechos:

Fiquei feliz com as respostas, pois todos mostraram interesse pela leitura, acreditando que isso é um bom começo. Vejo que esses filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais têm sede em entender o lido e sua complexidade. (...) Fico triste, pois a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora.

Além disso, a linguagem do cursista se caracteriza por escolhas lexicais do campo semântico dos movimentos sociais: “filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais”, “a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora”.

O leitor externo da monografia, membro da banca de defesa, penalizou o aluno pelo uso dessa linguagem parcial, destacando que tal gênero acadêmico não permite esse tipo de envolvimento. Contudo, em entrevista concedida após a defesa, o aluno se mostrou contra essa consideração da banca e disse:

Eu acho que a academia ainda não está pronta pra uma crítica assim mais no sentido assim de luta, de reforço de ideologia (...). A maior dificuldade que eu tive foi com relação a essa questão política mesmo, dessa ideologia política de me manter ali no texto. Era a minha posição política mantida ali no texto. E eu acho que isso me atrapalhou muito, porque a academia não está preparada pra isso. (Trecho de entrevista concedida no dia 30/11/2011)

Ou seja, o aluno compreendia as relações de poder e autoridade que impunham algumas restrições para a escrita de uma monografia, mas acreditava que ele deveria ser fiel ao estilo de linguagem usado pelos movimentos, afirmando a sua posição ao longo do texto. Para ele, a academia não estava preparada para avaliar esse tipo de linguagem, pois a presença dos movimentos sociais era uma realidade nova para as universidades.

Para Rodrigues (2012), a ideologia dos movimentos sociais, inerente em todas as atividades da turma pesquisada, contribuiu para que a linguagem dos alunos fosse mais parcial e até emotiva, revelando um engajamento que, em outras situações, era um comportamento valorizado.

Dessa forma, os alunos sujeitos da pesquisa de Rodrigues (2012) mostraram que reconhecem as formalidades do gênero monografia e as relações de poder que as impõem. Por outro lado, concorrendo com a linguagem acadêmica, está a linguagem do movimento, a qual os alunos não abriram mão de destacar em seus textos. Portanto, vemos que o comentário do aluno Edgar se mostra pertinente, uma vez que os alunos do LeCampo lutam, também, pelo reconhecimento, por parte da universidade, de uma ideologia militante de que os alunos não se abdicaram em submissão às formalidades acadêmicas mais tradicionais.

No caso da Escola de Gestores da UFMG, quando o cursista já realizou todas as atividades propostas pelas disciplinas e cumpriu as horas presenciais obrigatórias, é liberado para a escrita do TCC, a ser orientado pelo Professor Formador da turma. Para isso, o Professor Formador, agora professor-orientador, cria um fórum de orientação exclusivo para a interação com esse cursista. Feito isso, são postadas orientações sobre a estrutura do TCC e sobre as principais normas de citações de referências – lembrando que o cursista já teve

acesso a essas orientações em outros momentos ao longo do curso. Pede-se, então, que o cursista leia todas as orientações e elabore uma primeira versão do TCC, que consiste em indicar o que se pretende pesquisar. Com base nesse primeiro texto, o professor-orientador faz sugestões, indica caminhos e textos de referência. O cursista deve postar, em espaço adequado da plataforma, pelo menos três versões do TCC. Quando o professor-orientador considera que o texto já está bom, orienta o cursista a fazer uma última leitura de revisão e o libera para a defesa. O professor-orientador posta a versão final do TCC de seu orientando em espaço adequado da plataforma e informa aos coordenadores sobre a existência de TCC a ser defendido. Já com a data de defesa definida, os TCC's liberados são enviados para a leitura dos professores avaliadores. Enquanto isso, os cursistas são orientados a elaborarem o pôster, com base em orientações postadas pelo professor-orientador, a ser impresso e utilizado como parâmetro para a apresentação oral. Por fim, há a apresentação do TCC para uma banca, o que se constitui como um dos momentos presenciais obrigatórios. Vemos que as etapas para a elaboração do TCC são definidas e delimitadas, tanto em relação ao que deve ser feito, quanto em relação aos prazos, circunstância primordial para o bom andamento das atividades em cursos de EaD.

Em muitos casos, esses cursistas não respondem as mensagens enviadas via fórum de orientação, nem aos e-mails. Quando o “silêncio” se estende muito, recorremos a chamadas telefônicas, o que tem surtido um bom efeito. Os cursistas tendem a perceber, por meio da conversa por telefone, que há um cuidado da equipe de coordenadores e professores da Escola de Gestores que torna as relações menos impessoais. Os cursistas, assim, se sentem mais amparados e percebem que não representam apenas um número, uma estatística, afinal recebeu um telefonema, forma de interação que estreita laços. Ouvir a voz de quem te acompanha virtualmente favorece o estabelecimento de laços mais próximos, até mesmo afetivos, humanizando as relações no ambiente virtual.

Na Escola de Gestores, portanto, observa-se que há um processo de (re)significação do papel do professor-orientador, o qual utiliza ferramentas digitais para a interlocução dialógica com os alunos. No ambiente virtual, o professor-orientador exerce várias funções, pedagogo, professor, especialista de conteúdo, revisor e motivador, aquele que além do suporte técnico, preocupa-se com o lado afetivo da interação para diminuir o comum sentimento de isolamento presente na EaD. Logo, nota-se que a orientação se dá a distância, mas não em isolamento, pois há várias formas permanentes de contato.

Observa-se, também, que o cursista em elaboração de TCC comumente se apresenta de forma ansiosa, o que pode comprometer sua autonomia e tornar a relação com o orientador um pouco tensa. Há casos, por exemplo, em que uma simples mensagem pode ser interpretada como uma cobrança indevida ou como uma avaliação negativa que desvaloriza a escrita já produzida, o que pode gerar a frustração do cursista e desmotivá-lo. Esses ruídos na comunicação virtual são comuns, mas devem ser evitados ao máximo possível. Cabe ao professor-orientador desfazer esses mal-entendidos para garantir a motivação do aluno.

Um ponto forte do curso da Escola de Gestores é considerar o TCC desde o início das disciplinas, incentivando os cursistas a anotar trechos das leituras feitas bem como as referências, o que pode otimizar o trabalho posterior. Além disso, como o TCC é fruto de um tema desenvolvido durante a elaboração de um PPP (Projeto Político Pedagógico), o cursista tende a lançar mão de vários textos trabalhados ao longo das disciplinas e refletir sobre a sua própria prática. Nota-se, portanto, que o trabalho final está relacionado ao planejamento geral do curso e à prática profissional do cursista.

Algo semelhante acontece no Laseb por meio de Oficinas de Leitura e Produção de Texto ministradas desde o início do curso. Nessas oficinas, buscamos levar os alunos a conhecerem e praticarem as formas convencionais de se referir ao discurso do outro nos trabalhos acadêmicos. Para isso, apresentamos slides que sintetizam as principais formas de

citações. Em seguida, buscamos discutir as diferenças entre elas e vislumbrar os contextos adequados para o uso de uma ou outra. Citações diretas, por exemplo, principalmente as longas, podem indicar uma maior dependência em relação ao texto do outro. Por outro lado, as citações indiretas podem demonstrar independência, já que se utiliza o recurso da paráfrase, que é uma apropriação mais elaborada do discurso alheio. Em textos acadêmicos, o autor usa esse recurso para mostrar que fez pesquisa bibliográfica, se apropriou do que leu nessas pesquisas e construiu o seu discurso baseado nelas, ou seja, domina os discursos fundantes e dialoga com eles. Já o uso da citação de citação é problematizado em função de esse tipo de citação indicar a não leitura da obra original. O uso desse recurso deve se limitar a casos em que o acesso à obra original é impossível ou dificultado, como no caso de obras antigas e não mais editadas.

Já no LeCampo, o contexto de produção das monografias, analisado por Rodrigues (2012), aponta a complexidade do processo de escrita desse gênero acadêmico. Uma das maiores dificuldades dos alunos foi a delimitação do tema e a pesquisa apontou que essa delimitação é um processo complexo que não envolve apenas uma escolha temática, mas demanda importantes decisões metodológicas que não podem ser explicitadas e apreendidas em meros conteúdos disciplinares. Observou-se, também, a necessidade de se dar um enfoque mais ideológico às relações mediadas pela escrita na universidade, provendo maior explicitação dos condicionantes discursivos que regem a retórica típica dessa instituição. Isso porque as convenções acadêmicas sobre os textos que circulam na universidade são construídas com base em complexas relações de poder, as quais determinam o que deve conter um texto para ser bem aceito pela comunidade discursiva da universidade. Dessa forma, mais do que aprender aspectos relacionados à estrutura da língua (gramática, pontuação, ortografia, estruturação de períodos etc.), o estudante de graduação precisa aprender os diferentes modos pelas quais as disciplinas ou áreas organizam o conhecimento. E isso não é óbvio para os estudantes. Na universidade, há diferentes maneiras de aprender e de escrever, diferentes atividades de escrita para diferentes critérios de avaliação. Na universidade, o estudante se depara com uma escrita acadêmica que tende a não ser familiar. Por essa razão, a universidade deve oferecer estratégias e tarefas para familiarizar o estudante com a comunidade acadêmica, não apenas socializando-o com os textos acadêmicos, mas, principalmente, propiciando que ele entenda as relações de poder que permeiam a universidade, conviva com elas e estabeleça o seu lugar como membro dessa comunidade.

Por fim, vale ressaltar que muitos casos de plágio têm sido detectados, em qualquer dos níveis de ensino a que nos referimos aqui. Sobre isso, é importante fazermos alguns apontamentos. As tecnologias atuais permitem um acesso facilitado a textos de autores que já pesquisaram e escreveram sobre o tema que o cursista pesquisa. Essa facilidade torna-se algo, por vezes, “tentador”; afinal, têm-se à mão quase tudo do que se precisa para explicar, cientificamente, a realidade pesquisada no TCC. Nessa direção, a famosa ferramenta Ctrl-C + Ctrl-V facilita a vida de estudantes e pesquisadores, contudo, corre-se o risco de cometer plágio quando não se menciona devidamente a fonte. Nesse sentido, o professor-orientador deve estar atento, detectar a presença desse problema no texto de seu orientando e saber estabelecer uma discussão sobre os problemas que envolvem essa prática.

A ocorrência do plágio, contudo, não deve ser vista apenas como uma atitude de má fé do cursista. Antes, essa prática indica que o cursista pode ter dificuldade com relação à formatação e às normas de citações e referências e, mais do que isso, pode indicar que o cursista não se vê como autor autorizado a escrever textos acadêmicos, não sente que tem autonomia para isso e, portanto, está demasiadamente dependente do dito pelos autores que embasam a sua pesquisa. Portanto, mesmo a prática do plágio deve ser problematizada e analisada à luz do que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento. Afinal, sua recorrência mostra que o 3º modelo de Letramento Acadêmico (explicitado no tópico 3 deste trabalho)

não foi alcançado, indicando que os cursistas ainda não compreenderam as fortes relações de poder que permeiam a universidade e que, portanto, não se comportam como membros legítimos da comunidade acadêmica, autorizados a escrever e publicar textos que circulam nesse ambiente.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As convenções acadêmicas sobre os textos que circulam na universidade foram construídas com base em complexas relações de poder, as quais determinam o que deve conter um texto para ser bem aceito pela comunidade discursiva da universidade. Daí, a importância de se dar um enfoque mais ideológico às relações mediadas pela escrita na universidade, provendo maior explicitação dos condicionantes discursivos que regem a retórica típica dessa instituição.

A suposição de que o cursista da graduação ou pós-graduação já conhece os textos acadêmicos apenas pelo fato de terem passado por anos de escolarização leva à não explicitação dos objetivos de esses textos serem lidos e produzidos na universidade. Com essa não explicitação, os cursistas pouco apreendem sobre o funcionamento dos textos, pois há uma ideologia que legitima as características dos gêneros acadêmicos e as relações de poder que envolvem as práticas de leitura e escrita na universidade. Por ainda não entenderem desse processo e nem serem conduzidos por ele, os alunos não se sentem parte dessa comunidade letrada, o que pode levar, por exemplo, à desistência do curso ou à prática de plágio. Por outro lado, a explicitação das “regras do jogo” também não é suficiente para que o aluno se sinta parte da comunidade. Há uma retórica própria do discurso acadêmico que não se ensina apenas provendo a socialização dos alunos com os textos acadêmicos, porque há uma negociação permanente.

A “estrutura relativamente estável” de um gênero acadêmico como o TCC pode levar os professores-orientadores à ilusão de que é muito fácil para os cursistas apreender essa estrutura, porque bastaria que eles focassem no que é recorrente. Contudo, a competência como autor de texto acadêmico depende da inserção do cursista naquele grupo e, estrategicamente, ao fato de ele perceber, construir as regularidades, reconhecer-se e ser reconhecido como um membro legitimado a produzir textos daquele gênero. Vimos, por exemplo, que o gênero TCC não tem tanta tolerância à flexibilidade quanto têm outros gêneros discursivos. Contudo, a neutralidade também é um mito; afinal, sendo o autor um ser social, ele jamais conseguirá usar a linguagem de forma totalmente neutra.

Vale ressaltar, também, que os modos atuais de organização dos cursos requerem que o aluno gerencie bem o seu tempo, tenha disciplina e autonomia. Muitas tarefas exigem urgência, devido ao cronograma comumente rigoroso de cursos de EaD e semi-presenciais, por exemplo, o que pode comprometer a reflexão do cursista sobre suas ações. Na preocupação de cumprir os prazos, o cursista não tem tempo para digerir as leituras e refletir sobre o que tem aprendido ou sobre a sua prática.

Nesse sentido, ao refletir sobre o processo de orientação de TCC's em cursos de formação de professores da Faculdade de Educação da UFMG, observa-se que o grau de interação dos professores e orientadores com seus alunos é fundamental. Essa interação é o termômetro para avaliar a possibilidade de o aluno terminar o trabalho, ser indicado para a defesa e aprovado pela banca. Mas não somente isso, é o termômetro para se avaliar o processo de inserção do cursista na comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003. (original de 1979)
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the Ecology of written language**. Cambridge: Blackwell, 1994.
- BOUDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) **Escritos de Educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 39-64.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4 ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2012.
- GEE, James Paul. **Sociolinguistics and literacies: Ideology in discourses**. Londres: Taylor & Francis, 1996.
- GEE, James Paul. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. Londres: Routledge, 2004.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KRESS, Gunther. **Learning to write**. 2 ed. Great Britain: Routledge, 1994.
- KRESS, Gunther, **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.
- LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**. vol 4.1, 2007, p.5-32. Disponível em: <<http://www.mendeley.com/research/researchersuse-of-academic-libraries-and-their-services/>>. Acesso em: 30 mar. 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Mª Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 347-361. Belo Horizonte, 2010a.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b.

MEDEIROS, Zulmira. **Letramento digital em contextos de autoria na internet**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento acadêmico**: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Ouro Preto, 2009. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ESPEIORIN, Vânia Marta. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade (Entrevista com David Russell). In: **Conjectura**, Flávia B. Ramos et al., v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29>>. Acesso em: 4 maio 2012.

RODRIGUES, Ana Paula da Silva. **Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-966FHY>>. Acesso em: 06 maio 2016.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.

STREET, Brian. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

SWALES, John. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ZAVALA, Virginia. "Quién está diciendo eso?": Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In: Judith Kalman y Brian Street. **Nuevas Direcciones en Estudios de Cultura Escrita en América Latina**. México DF: Siglo XXI, 2009.



## LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA: QUESTÕES METODOLÓGICAS IMPLICADAS NA CRIAÇÃO DE DICIONÁRIOS COM FINS PEDAGÓGICOS

Miriam C. Garcia Rosa\*

**Resumo:** Historicamente, ainda que em alguns períodos mais e em outros menos, o ensino da gramática tem sido enfatizado em sala de aula em detrimento do ensino do vocabulário. De forma paradoxal, conforme Álvarez Martínez (2015) é mais comum que as pessoas tenham um dicionário em casa do que uma gramática, refletindo a carência quase generalizada de ampliação do léxico mental ativo e passivo dos consulentes. Desse modo, como o léxico é um sistema aberto e dinâmico (BIDERMAN, 1998), e como o beneficiário do dicionário não é outro senão o usuário (FERRAZ, 2014), fez-se necessário a criação de dicionários atualizados e específicos, que atendessem às necessidades de seus consulentes, dando origem, entre outros benefícios e áreas de pesquisa, ao nascimento da lexicografia pedagógica, isto é, a interação da lexicografia e das metodologias de ensino e aprendizagem de línguas (FERRAZ, 2014). Assim, esse trabalho buscará explicar o que vem a ser lexicografia pedagógica, suas atribuições e finalidades; o perfil do lexicógrafo que irá criar esse tipo de obra de referência; e, prioritariamente, as questões metodológicas que devem ser consideradas na elaboração de um dicionário pedagógico, tais como definição das fontes, primárias ou secundárias, que irão compor os *corpora* que serão utilizados, adequação da proposta lexicográfica no tocante a acepções, definições, sinônimos, informações gramaticais e ortográficas, adequação da linguagem à faixa etária do consulente, a necessidade de ilustrações e a utilização de exemplos e/ou abonações, para que a obra possa atingir os objetivos a que se propõe.

**Palavras-Chave:** Lexicografia; Lexicografia Pedagógica; Dicionários Pedagógicos.

**Resumen:** Históricamente, aunque más en algunos períodos y menos en otros, la enseñanza de la gramática ha sido enfatizada en clase en detrimento de la enseñanza del vocabulario. Paradójicamente, según Álvarez Martínez (2015) es más común que la gente tenga un diccionario que una gramática en casa, reflejando la carencia casi generalizada de ampliación del léxico activo y pasivo de los consultantes. De ese modo, como el léxico es un sistema abierto y dinámico (BIDERMAN, 1998), y como el beneficiario del diccionario no es otro que el usuario (FERRAZ, 2014), se hizo necesaria la creación de diccionarios actualizados y específicos, que atendieran las necesidades de sus consultantes, dando origen, entre otros beneficios y áreas de investigación, al nacimiento de la lexicografía pedagógica, es decir, la interacción de la lexicografía y de las metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas (FERRAZ, 2014). Así, ese trabajo intentará explicar qué viene a ser lexicografía Pedagógica, sus atribuciones y finalidades; el perfil del lexicógrafo que irá crear ese tipo de obra de referencia; y, prioritariamente, las cuestiones metodológicas que se deben considerar en la elaboración de un diccionario pedagógico, tales como definición de las fuentes, primarias o secundarias, que irán componer los *corpora* que será utilizados, adecuación de la propuesta lexicográfica con relación a las acepciones, definiciones, sinónimos, informaciones gramaticales y ortográficas, adecuación del lenguaje al grupo de edad de los consultantes, la necesidad de ilustraciones y la utilización de ejemplos y/o citas, para que la obra pueda alcanzar los objetivos al que se propone.

**Palabras Clave:** Lexicografía; Lexicografía Pedagógica; Dicionarios Pedagógicos.

---

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – POSLIN – da Universidade Federal de Minas Gerais; Professora Assistente de Língua Espanhola na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. miriam.rosa@unila.edu.br.

## 1 Introdução

É através do léxico de uma língua, seja em língua materna (LM) ou em língua estrangeira (LE), que a comunicação verbal se inicia. Apesar disso, por meio de um breve estudo sobre o ensino de línguas, é possível verificar que, em determinados contextos históricos, muito mais ênfase foi dada ao ensino da gramática do que ao ensino do vocabulário.

Contudo, de forma paradoxal, é muito mais comum que em qualquer casa as pessoas tenham um dicionário, seja de qual tipo for, do que uma gramática (ÁLVAREZ MARTÍNEZ, 2015). Ou, em outras palavras, tal como foi apropriadamente sinalizado no PNLD – Dicionários (BRASIL, 2012), “sempre que possível, as famílias dispõem de um [dicionário]: às vezes, herdado de pai para filho, já desatualizado, com grafia antiga; outras vezes, em edição recente e revista, estalando de novo”. De forma resumida, intuitivamente, as pessoas percebem que não são capazes de dominar o léxico de uma língua e, por tal motivo, lançam mão de dicionários para solucionar problemas de compreensão e/ou produção de textos orais ou escritos.

Além disso, conforme assinala Biderman (1998), também resulta claro que qualquer pessoa, com verdadeiro empenho e dedicação, consegue dominar todas as regras gramaticais não apenas de seu idioma como de outros, tendo em vista que a gramática é um sistema fechado. Porém, o mesmo não se dá com o léxico de uma língua, por ser esse o “único domínio da língua que constitui um sistema aberto” (BIDERMAN, 1998), e em constante movimento. Ou seja, o dinamismo das línguas, faz com que, constantemente, novas palavras surjam, outras deixem de ser usadas, outras adquiram usos diferentes com o passar do tempo, outras saiam de um domínio especializado para o domínio geral e se popularizem com a mesma aceitação ou com sentido ampliado. Existem, ainda, as que são emprestadas de outras línguas e, eventualmente, acabem por substituir aquelas que eram próprias do idioma materno e, também, aquelas que, com novas combinações, acabam gerando novos significados.

Enfim, as possibilidades de ampliação do léxico de uma língua são tantas e, com as facilidades de intercâmbio intra e interlinguístico oferecidos pelas novas tecnologias, tão rápidas, que, de fato, tornou-se não apenas necessário, mas indispensável, oferecer diferentes tipos de dicionários, com diferentes objetivos e elaborados com base no perfil de diferentes tipos de público.

De situações como as elencadas acima é que decorre a necessidade dos estudos do léxico e das delimitações conceituais e estruturais no tocante a elaboração de obras de referência. Nesse artigo, serão tratadas especificamente as questões metodológicas implicadas na elaboração de dicionários pedagógicos e no perfil do lexicógrafo que pretende elaborar esse tipo de dicionários.

## 2. Lexicologia, Lexicografia, Lexicografia Pedagógica

Tanto a lexicologia como a lexicografia são disciplinas responsáveis pelo estudo do léxico, estando a diferença entre elas no enfoque de cada uma em relação ao seu objeto de estudo. De acordo com Biderman (1998), “ambas têm como principal finalidade a descrição desse mesmo léxico”. Segundo a autora, a lexicologia é uma ciência antiga e se preocupa com a análise da palavra, com a categorização lexical e com a estruturação do léxico. Já a lexicografia é a ciência dos dicionários e, sendo, também, uma ciência antiga, tem como objeto principal de estudos a significação das palavras (BIDERMAN, 1998).

De acordo com Seabra (2011), no final do século XX a lexicografia foi dividida em lexicografia prática e lexicografia teórica, ou metalexigrafia. Ainda segundo a autora, o *Diccionario da Real Academia Española*, define lexicografia como: “1- técnica de compor

léxicos ou dicionários; 2- parte da linguística que se ocupa dos princípios teóricos em que se baseia a composição de dicionários” (SEABRA, 2011), evidenciando, portanto, seu caráter prático e teórico.

Para Welker (2011a) “na lexicografia prática, a atividade é a elaboração de dicionários”, e na lexicografia teórica ou metalexicografia, “estuda-se tudo o que diz respeito a dicionários. Essa área, sim, pode ser considerada uma ciência /.../ Seus produtos são os conhecimentos adquiridos e divulgados”.

A partir dos estudos realizados pela lexicologia e pela lexicografia, principalmente no tocante à metalexicografia, “com trabalhos em que a análise e a crítica ganham proeminência nos estudos dos dicionários, como a técnica lexicográfica que responde por um grande e variado número de obras cada dia mais consentâneas com os avanços tecnológicos” (FERRAZ, 2014) é que se tornou possível disponibilizar ao público obras de referência cada vez mais estruturadas e especializadas. Foi também a partir desses estudos que os dicionários foram se tornando mais específicos, já que, conforme refere Ferraz (2014) o “beneficiário de qualquer dicionário não é outro senão o usuário”, ou nas palavras de Castillo Carballo e García Platero (2003), “conviene observar que existe un diccionario específico para cada usuario”.

O reconhecimento dessa necessidade, a de direcionar a obra a um público específico, aliado aos “novos aportes pedagógicos, no que concerne às tendências didáticas que muito influenciaram o ensino de línguas no início do século XX, tiveram também uma forte influência no terreno da lexicografia” (FERRAZ, 2014). Estes novos postulados teóricos, que enfatizavam o aperfeiçoamento dos métodos de ensino de línguas, enriqueceram a lexicografia e, dessa união de conceitos, surgiu a lexicografia pedagógica (FERRAZ, 2014).

Assim, conforme destaca Zgusta (1988 apud FERRAZ, 2014), a lexicografia pedagógica “deve ser entendida como a interação da lexicografia e da metodologia do ensino e aprendizagem de línguas”. Dito de outro modo, à lexicografia pedagógica cabe a preocupação com as informações necessárias ao aprendizado da língua, seja materna ou estrangeira. Preocupações estas de cunho didático-pedagógico, que irão desde a seleção do léxico que irá compor a nomenclatura, passando pelas acepções que devem constar em cada verbete, de acordo com as necessidades do aluno, de LM ou de LE; com a linguagem utilizada nas definições, para que possam ser melhor compreendidas e apreendidas; com os exemplos que serão utilizados, se autênticos ou criados, e se estão em consonância com o uso da acepção ao qual está relacionado, isto é, se têm um fim pedagógico; além de informações referentes à gramática, ortografia, morfologia, fonética, etc. Como assinala Ferraz (2014) “ao dicionário pedagógico /.../ cabe a tarefa de, além de informar, orientar quanto ao uso das unidades do léxico, de modo a auxiliar na aprendizagem de uma língua estrangeira ou no melhor desempenho em língua materna”. Em suma, “sua característica é que eles pretendem levar em conta as habilidades (e, portanto, também as dificuldades) e as necessidades de consulta dos aprendizes de línguas” (WELKER, 2011b).

Castillo Carballo e García Platero (2003) asseveram que são três tipos de repertórios que se enquadram no âmbito de lexicografia pedagógica, os dicionários infantis, os dicionários escolares e os dicionários de aprendizes. Segundo Ferraz (2014), os dicionários escolares são aqueles destinados a falantes nativos e auxiliam no ensino formal do idioma materno, enquanto os dicionários de aprendizes são destinados ao ensino e aprendizagem de LE. Em suma, utilizando a definição de Hernández (1998 apud Welker 2011b), a lexicografia qualificada como pedagógica, ‘se refere a obras destinadas a quem ainda não alcançou uma competência linguística suficiente em sua língua materna ou em uma língua estrangeira’, evidenciando, assim, o seu fim pedagógico, o de ser um recurso tanto para ensinar como para aprender línguas.

De acordo com Krieger (2011) a lexicografia pedagógica é consciente desse potencial didático dos dicionários, preocupando-se com a adequação e qualidade das obras usadas no ensino de línguas, de aí, conseqüentemente, motiva-se por tornar o dicionário produtivo e orientado ao ensino, ou seja, “delineia-se, obrigatoriamente, à luz da relação dicionário e ensino de línguas” (KRIEGER, 2011).

Seguindo com as assertivas de Krieger (2011) a lexicografia pedagógica tem como princípio que, da mesma forma como existem livros didáticos adequados para cada nível de ensino, é necessário, também, que os dicionários estejam adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, vale salientar que não se trata apenas de adequar a linguagem ao público alvo, mas, também, seleção vocabular, entradas e entradas secundárias, texto definitório, escolha e número de acepções, ilustrações, informação morfossintáticas, e, sobretudo, metodologias e didáticas de ensino adequadas a cada faixa etária segundo seja o consulente da obra, diferenciando-se, por exemplo, dicionários dirigidos a alunos das primeiras séries do ensino fundamental, em fase de alfabetização, daqueles dirigidos a alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Ou seja, ao elaborarem-se dicionários pedagógicos, é necessário considerar que se devem produzir dicionários diferentes para aprendizes de diferentes níveis de competência linguística (WELKER, 2011b).

### 3 O Lexicógrafo Professor

O lexicógrafo, ou dicionarista, em uma definição bastante simples, é o profissional que faz dicionários. Portanto, seria possível dizer que o lexicógrafo é aquele que tem a função de criar uma obra que irá informar quais são as palavras, ou seja, o léxico, de uma língua e quais são os significados que elas têm na língua em questão. No entanto, ainda que a atribuição do lexicógrafo pareça simples, sua tarefa permanece simples apenas no campo das aparências. Como afirma Borba (2011), “se o lexicógrafo se ocupa do léxico, então, /.../ ele terá de ocupar-se do léxico em **circulação**” (grifo nosso). Ou seja, ao lexicógrafo cabe a responsabilidade de estar também, sem trocadilhos, em constante circulação em meio às palavras, para verificar as que entraram em desuso, as que acabaram de surgir, as que adquiriram outros significados, as que são muito ou pouco frequentes, as que pertencem a um determinado domínio específico, as que são mais utilizadas entre os jovens, entre os adultos, entre diferentes classes sociais, em diferentes regiões, que são utilizadas para entabular conversas com crianças, etc, etc, etc.

Mas, não se trata apenas de estar antenado nas questões levantadas acima. Essa tarefa vai muito além, pois o lexicógrafo, “para montar seu dicionário, terá de levantar primeiro as propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas do léxico” (BORBA, 2011) em cada uma das situações mencionadas acima para poder dar conta de suprir a necessidade do consulente ao qual objetiva auxiliar com a sua obra.

Resumindo, o lexicógrafo precisa ter domínio das técnicas de análise de línguas e, ainda “precisa estar a par dos princípios e normas que orientam a lexicografia” (BORBA, 2011), ou, nas palavras de Welker (2011a), “quem elabora, ou compila, um dicionário tem que conhecer não somente fatos linguísticos, principalmente o léxico, como também as maneiras em que esses fatos podem ser apresentados num dicionário”.

No tocante a este último ponto, Villar (2011) acrescenta que o lexicógrafo também deve “dominar os tipos de estrutura que os verbetes podem ter e os tipos de organização em que a obra pode ser elaborada, na dependência do seu tipo e do seu público-alvo”, isto é, deve ter previamente definido o público a que seu dicionário irá se dirigir e saber quais são as necessidades desse público ao consultar um dicionário, além de dominar questões, tanto de micro como de macroestrutura das obras de referência.

Por fim, além de todas as características já mencionadas, o lexicógrafo “tem ainda de assenhorar-se das técnicas de recolha dos vocábulos nos diversos estratos cronológicos e de uso da língua, de conhecer os empregos da computação hoje voltados para esse trabalho” (VILLAR, 2011), maiormente os oferecidos pela Linguística de Corpus.

Em se tratando de um lexicógrafo que objetiva elaborar um dicionário com fins pedagógicos, Binon e Verlinde (2000), afirmam que “o lexicógrafo que quer praticar a lexicografia pedagógica ou a lexicografia de aprendizagem /.../ com um certo sucesso, deve ser também um professor”, pois é necessário que os aportes fornecidos tanto pela lexicografia, como pelas teorias e métodos de ensino e aprendizagem de línguas convirjam para o mesmo objetivo, ou seja, saber qual o arcabouço lexical a ser ensinado/aprendido em cada etapa escolar e conhecer os métodos e abordagens necessários para auxiliar esse processo com base nas teorias de ensino e aprendizagem de línguas, traduzindo-os em uma proposta lexicográfica condizente com os objetivos pedagógicos aos quais se destina.

Vale considerar que, enquanto professor, o lexicógrafo estará em contato direto com aqueles que ele pretende que sejam seus consulentes. Conhecerá as dificuldades mais frequentemente apresentadas por seus alunos, seja de LM ou LE, conhecerá suas dúvidas, suas necessidades. Terá maior conhecimento a respeito das disciplinas e conteúdos com os quais o aluno se depara no ambiente escolar; através do diálogo com esses alunos, poderá levantar os gêneros textuais com os quais eles têm mais contato, os assuntos que mais assiduamente premeiam seus diálogos em grupo e, com isso, poderá dirigir o recolhimento dos textos que irão compor seu *corpus* com mais agilidade e eficiência. Conhecedor de todas essas características, o lexicógrafo poderá estruturar a nomenclatura e o artigo lexicográfico com mais segurança e de forma mais objetiva. Assim, apesar dos avanços tecnológicos das últimas décadas, principalmente no que tange às contribuições da Linguística de Corpus na elaboração de dicionários, “a competência do lexicógrafo continua sendo extremamente importante para decidir o que deve ser selecionado para compor sua obra” (DURAN, XATARA, 2007).

Percebe-se, portanto, que não é sem motivos que a tarefa do lexicógrafo é árdua, pesada e, muitas vezes, ingrata, pois, são muitos os conhecimentos que devem ser adquiridos e reciclados ao longo de seu trabalho e, devido ao próprio dinamismo da língua, não é raro que, ao terminar uma obra, o lexicógrafo já precise começar a trabalhar em sua ampliação e atualização.

#### **4 Partindo do Início**

Possuidor das características citadas acima, o lexicógrafo, partindo de seu próprio conhecimento e competência, poderá começar definindo que tipo de dicionário pedagógico pretende elaborar e para quem. Assim, essa decisão está intimamente atrelada à área de expertise do lexicógrafo, ou seja, será natural que para elaborar um dicionário escolar, isto é, de LM, o lexicógrafo necessitará de vasto conhecimento tanto do léxico LM como de teorias e metodologias relacionadas ao seu processo de ensino e aprendizagem. Aquele que pretende elaborar um dicionário de aprendiz, ou seja, de LE, necessitará desses mesmos conhecimentos no tocante à LE em questão, como também de LM do aprendiz. Do mesmo modo, um dicionário pedagógico de libras, deve ser elaborado por um lexicógrafo com vasto conhecimento de libras e de seu processo de ensino/aprendizagem, e assim por diante.

Após as explanações realizadas anteriormente, pode parecer óbvio que o “quem”, ou seja, o destinatário do dicionário pedagógico, é o aprendiz e, de fato, é. No entanto, esse “quem” precisa ser melhor delineado, ou seja, questões como: 1- aprendiz de LM ou LE; 2- a qual faixa etária ele pertence; 3- em qual faixa escolar ele se encontra; 4- que informações ele pretende/precisa encontrar no dicionário; 5- se ele já é capaz de manusear um dicionário de

forma eficiente ou não; etc. Aclarar essas questões será fundamental para ampliar a utilidade do dicionário pedagógico e satisfazer as necessidades do consulente.

De forma simplificada, essa delimitação é essencial para que o dicionário possa alcançar seus objetivos. Nesse sentido, temos que “establecer la tipología de los usuarios, determinar cuáles son sus necesidades y cuáles las destrezas que deben desarrollar para el correcto aprovechamiento del diccionario son objetivos prioritarios que deberían fomentarse en la investigación lexicográfica” (Hernández, 1991).

Notoriamente, de nada adianta elaborar um dicionário para alunos das primeiras séries do ensino fundamental composto por palavras arcaicas, ou excessivamente abstratas; com um número exagerado de acepções que não fazem parte do cotidiano infantil e nem dos gêneros textuais que lhe são conhecidos; com definições complexas que utilizam palavras rebuscadas; com excesso de informações gramaticais e morfossintáticas, pois essa obra não despertará o interesse do consulente. Do mesmo modo, um dicionário com pouca informação não atenderia as necessidades de alunos de níveis mais avançados. Evidentemente, sendo o lexicógrafo um professor, tais situações já estariam, de antemão, previstas e descartadas.

Tendo definido o público alvo, é necessário, então, estabelecer quais serão as fontes de pesquisa para compor a nomenclatura do dicionário e montar os *corpora* dos quais serão retiradas as palavras que irão compor a pesquisa.

## 5 O Corpus

Após especificar a que público o dicionário pretender servir, é necessário selecionar um corpus que contemple a variedade de vocábulos pertencente à faixa escolhida. Como a lexicografia pedagógica tem em vista um público muito específico, dificilmente será possível utilizar *corpora* já compilados, visto que estes, normalmente, são relativos à língua geral. Assim sendo, para alcançar seus objetivos, o lexicógrafo precisará compilar seu próprio corpus de pesquisa. Entre as opções de composição do corpus, estão as fontes primárias e secundárias.

Por fontes secundárias entende-se outras obras de referência, que podem ser tanto dicionários pedagógicos, como dicionários de língua geral, ou dicionários específicos como de sinônimos e antônimos, de neologismos, de fraseologias, etc.

Como fontes primárias estão os diversos tipos e gêneros textuais. Por se tratar da elaboração de um dicionário pedagógico, o ideal é que o corpus fosse composto por livros didáticos e paradidáticos destinados à faixa etária do público selecionado. Dependendo dessa faixa etária, o corpus poderia ser constituído de outros gêneros textuais como redes sociais, textos de divulgação científica, propagandas e anúncios, desenhos animados, filmes, jogos de vídeo game e computador, contos, crônicas, novelas, livros didáticos de outras disciplinas, etc. Enfim, textos que refletem a realidade sociocultural do perfil do usuário a que se destina a obra e que busquem cobrir o máximo possível de áreas do saber com a qual essa faixa etária tem contato.

A composição da nomenclatura do dicionário pedagógico poderá ainda contar com o conhecimento de mundo e experiência profissional do lexicógrafo professor. Na opinião de Binon e Verlinde (2000) “intervém igualmente a experiência didática que permite selecionar o vocabulário, em função dos objetivos de comunicação, do público-alvo, do critério de ‘*learnability*’, isto é, da transparência das unidades lexicais ou dos riscos de interferência devidos à influência da língua materna”. Ou seja, como os dicionários pedagógicos buscam atender as necessidades de um público muito específico e com características também específicas de aprendizagem, que podem exigir a presença de componentes lúdico e afetivos para maior eficácia da aprendizagem, podem ser necessárias inserções de palavras que, quiçá, não ocorram no corpus compilado, mas que o lexicógrafo, com base em sua experiência,

poderá inserir em sua obra. Esse fato ressalta a importância dos conhecimentos didático-pedagógicos do lexicógrafo.

Apesar dos avanços tecnológicos e das importantes colaborações trazidas tanto pela Linguística de Corpus como pela Linguística Computacional, a compilação de um corpus suficientemente abrangente e extenso para subsidiar a elaboração de dicionários ainda é árdua e penosa. Como dito acima, a compilação de um corpus destinado à elaboração de dicionários pedagógicos, seja de LM ou LE, precisa conter textos com os quais o consulente tem contato. Entre esses textos estão os livros didáticos e paradidáticos que, na grande maioria das vezes, precisa ser transcrito por meio de digitação, ou, quando possível, convertido em texto após ser digitalizado. Tanto de uma forma como de outra, o processo é lento, cansativo e demanda muita concentração e atenção por parte da pessoa, ou grupo, que esteja responsável por essa tarefa. Outras fontes de textos podem oferecer um processo mais rápido de transcrição, como os que estão disponíveis na Internet e podem ser copiados e salvos em formato adequado para o manuseio, mas, apesar dessa aparente facilidade, demandam tempo, concentração e atenção por parte da equipe.

Após a compilação do corpus, será necessário realizar uma correção ortográfica e, na sequência, proceder a limpeza dos textos, ou seja, retirar, por exemplo, sinais ortográficos e de pontuação que poderão prejudicar sua leitura durante o processo de lematização e etiquetagem. Assim, o aconselhável é manter arquivos com os textos originais, sem correção e sem limpeza, que serão utilizados como fontes de abonação, e criar cópias desses originais para o tratamento dos textos.

O processo de lematização do corpus tem por fim reduzir o paradigma a uma forma canônica, ou seja, o lema, que irá representar todas as variantes da palavra (CASTILLO CARBALLO, 2003) presentes no texto e oferecer uma resposta mais objetiva sobre a quantidade de palavras contidas no corpus e a quantidade de vezes que elas se repetem, estabelecendo, assim, a frequência de cada uma. Assim, após a lematização, um corpus que contém, por exemplo, 200.000 tokens e 10.000 types, após a lematização poderá demonstrar que contém, na verdade, algo em torno de apenas 5.000 types. Exemplificando, num determinado corpus o verbo “ser”, em sua forma infinitiva poderá aparecer apenas 10 vezes, mas poderá aparecer 50 vezes conjugado como “sou”, 30 vezes como “somos”, 100 vezes como “é”, e mais 80 vezes como “são”. Assim, após a lematização, constata-se que o verbo “ser” foi utilizado 270 vezes no corpus e, portanto, somente após a lematização é que se tem respostas mais concretas sobre a frequência real das palavras naquele tipo de corpus.

Contudo, apesar de existirem diferentes softwares criados para esse fim e de eles estarem cada vez mais aperfeiçoados, será necessário proceder revisões manuais, feitas pelo próprio lexicógrafo, ou por sua equipe, a fim de encontrar e corrigir possíveis erros ocorridos durante a leitura e lematização do corpus pelo software. Nesse sentido, vale ressaltar que a limpeza prévia dos textos exerce grande influência sobre os possíveis erros de lematização computacional.

Porém, pese à dificuldade de criar corpora grandes, eles apresentam uma série de vantagens indispensáveis ao lexicógrafo. Entre elas está a possibilidade de verificar a frequência das unidades lexicais, fato que poderá apoiar as decisões de incluir ou não determinadas palavras na nomenclatura do dicionário. O corpus também oferece uma variedade bastante consistente de informações sintático-semânticas a respeito do comportamento e uso das palavras, além de dar mostras bastante sólidas a respeito do comportamento combinatório das unidades lexicais, revelando as acepções que estão em uso e como determinadas combinações podem oferecer novos significados.

O corpus também oferece dados mais ou menos consistentes sobre a linguagem espontânea do cotidiano que irá variar segundo seja o tipo de texto utilizado, se oral ou escrito, se produzido por especialistas ou pelos próprios alunos, etc. Nesse sentido, ao utilizar

fontes variadas, o corpus também acaba por evidenciar características de registro da língua, que serão úteis caso o lexicógrafo decida por inserir no artigo lexicográfico informações como variações regionais, de extratos sociais, de áreas de especialidade, etc.

Por fim, o corpus oferecerá um arcabouço de exemplos autênticos, ou abonações, que servirão para ilustrar as definições de cada uma das acepções elencadas. Essa situação será mais explorada na seção específica sobre a microestrutura.

## **6 A Proposta Lexicográfica**

De posse do corpus, o lexicógrafo pedagogo irá analisá-lo utilizando softwares específicos para tanto, e a partir da frequência dos itens lexicais, tomará algumas decisões relacionadas à proposta lexicográfica do dicionário.

### **6.1 A macroestrutura**

De acordo com Castillo Carballo (2003), entende-se por macroestrutura, que, segundo o autor, é também conhecida como nomenclatura, o conjunto de entradas ou lemas dispostos, habitualmente, em ordem alfabética de forma vertical parcial. Nesse artigo, macroestrutura será entendida como todo o conteúdo do dicionário, enquanto nomenclatura será entendida como sendo o total da lista de entradas do dicionário<sup>2</sup>.

#### **A nomenclatura**

Uma das decisões mais importantes a ser tomada pelo lexicógrafo diz respeito a quais serão suas unidades de tratamento lexicográfico, ou seja, serão apenas as palavras lexicais ou a também as palavras gramaticais. Essa decisão pode estar diretamente relacionada ao perfil do público alvo do dicionário, por exemplo, dicionários voltados para público infantil, em fase de alfabetização, poderiam dispensar as palavras gramaticais, tendo em vista que as definições de tais palavras não oferecem muitas informações semânticas e se restringem quase que apenas aos seus usos e funções e, nessa fase escolar, os alunos ainda não estão em contato com conceitos deveras abstratos. Entretanto, se o público alvo são alunos das séries finais do ensino fundamental ou do ensino médio, a inserção de palavras gramaticais seguidas de exemplos substanciais de uso é essencial.

Como dito anteriormente, hoje os dicionários estão sendo criados para atender às necessidades específicas de um público também específico, assim sendo, “si nos fijamos en macroestructura, no cabe duda de que la selección de las entradas léxicas debe ser necesariamente coherente y restrictiva, es decir, ha de guardar relación con el tipo de usuarios al que va destinada la obra” (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003).

Também é fundamental definir se as entradas serão pautadas em unidades lexicais ou em unidades conceituais, além de estabelecer a forma como serão tratadas as fraseologias, isto é, unidades polilexicais que apresentam um alto de grau de fixidez (GLENK, 2011) e cujo significado final não corresponde à soma dos significados de seus constituintes (ZULUAGA, 1980); e como serão apresentadas as colocações, ou seja, as construções cujo significado total reflete uma relação estreita com seu núcleo (VALE, 2011). O tratamento lexicográfico que será dado a essas construções deve ser previamente delineado a título de, não apenas facilitar a análise do corpus e a seleção lexical que irá compor a nomenclatura como, também, determinar a ordem de entrada dessas unidades no dicionário, ou seja, se a introdução das fraseologias será feita por ordem alfabética das primeiras letras ou do componente mais importante da expressão, se serão entradas ou entradas secundárias, etc., já a definição sobre o

---

<sup>2</sup> Esse entendimento segue as elucidações feitas por Welker (2004, p. 78-81).



tratamento a ser dado às colocações pode ser tomada na composição da microestrutura. Assim, verifica-se que a questão da composição da nomenclatura é bastante delicada e deve ser analisada com extrema dedicação.

Outra decisão fundamental diz respeito à quantidade de entradas que irão compor a nomenclatura. Essa decisão, via de regra, deve ser pautada tomando por base a perfil do público alvo. No tocante aos dicionários pedagógicos escolares, ou seja, aqueles destinados à LM, o PNLD – Dicionários (BRASIL, 2012) estabeleceu alguns critérios relacionados à quantidade de entradas e à proposta lexicográfica que os dicionários devem seguir para que possam ser selecionados e compor sua lista de dicionários. São eles:

Dicionários de Tipo 1 - 1º ano do Ensino Fundamental - Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.

Dicionários de Tipo 2 - 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental - Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.

Dicionários de Tipo 3 - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.

Dicionário de Tipo 4 - 1º ao 3º ano do Ensino Médio - Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante. (BRASIL, 2012)

Tais parâmetros vieram, de certa forma, nortear não apenas o trabalho do lexicógrafo como, também, das editoras que queiram publicar obras de referência e participar do programa em questão. Outra contribuição, ainda que indireta, trazida por esses critérios, foi facilitar a negociação entre o lexicógrafo e a editora, pois, como se sabe, o lexicógrafo que queira ter sua obra publicada terá, efetivamente, que submeter-se a determinadas limitações/restrições colocadas pelas editoras, o que, de fato, influi não apenas na proposta lexicográfica como, também, na qualidade do produto final a ser colocado no mercado.

Entretanto, como é possível verificar nas orientações dadas pelo PNLD – Dicionários, há uma variação significativa entre o número mínimo e o número máximo de entradas sugeridas nesse documento para cada um dos tipos delineados. Essa variação dá certa liberdade ao lexicógrafo para selecionar o número de entradas de acordo com o revelado pelo corpus elaborado para tal fim. Com isso, ficará a seu cargo definir a frequência mínima necessária a cada lema para que seja considerada sua inserção na nomenclatura. De aí nota-se a importância de que o corpus seja representativo da faixa etária/escolar selecionada, ou seja, que contenha textos com variação de gêneros, de autores, de áreas, de temas, de registros, etc., de modo a contemplar o máximo possível de lemas que permeiam o cotidiano do consulente pretendido. Por exemplo, um dicionário pedagógico voltado para alunos do 6º ao 9º do ensino fundamental deveria contemplar lemas não apenas da língua geral, mas também das quatro grandes áreas do conhecimento, a saber, matemática, linguagens e códigos, ciências humanas e da natureza com suas respectivas tecnologias, tendo em vista que terá contato diário com essas áreas durante seu período escolar. Assim, um corpus compilado para criar um dicionário com esse perfil, poderia ser composto por materiais didáticos e paradidáticos dessas diferentes áreas.

Com relação aos dicionários pedagógicos de aprendizes, ou seja, destinados a aprendizes de LE, não existe um parâmetro como o do PNLD – Dicionários. Assim, cabe ao lexicógrafo lançar mão de sua intuição profissional, da quantidade de lemas e frequências

obtidos no corpus compilado e/ou basear-se em outras obras de referência já publicadas para estabelecer a o número de entradas que irá compor a nomenclatura de seu dicionário.

### **Os textos externos**

Cabe, ainda, ao lexicógrafo tomar decisões a respeito dos textos externos (WELKER, 2004), ou seja, aqueles irão incluir informações não contempladas na nomenclatura, e ponderar sobre a inserção ou não de seções específicas como, por exemplo, incluir tabelas de conjugação verbal, listas com nomes de países, listas de números ordinais e cardinais, informações gramaticais, enfim, seções que irão incrementar as informações fornecidas pelo dicionário e/ou as que julgar necessárias ao seu consulente.

É de suma importância que sua proposta lexicográfica esteja clara e bem definida, pois um dicionário que pretenda realmente ter um fim pedagógico deverá levar em conta a necessidade de facilitar a consulta, principalmente quando direcionado ao público mais jovem, como os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Com isso, será necessário incluir informações simples e didáticas quanto ao uso do dicionário, sobre como realizar consultas, com explicações referentes a siglas, abreviações e símbolos que porventura sejam utilizados no artigo lexicográfico, isto é, um guia do usuário com linguagem adequada ao perfil do consulente.

Informações e orientações direcionadas ao professor também são essenciais. É necessário informar ao professor quais as motivações que o lexicógrafo teve ao elaborar aquele dicionário e quais os objetivos que pretende alcançar. Seria interessante dar explicações relacionadas às metodologias e teorias de ensino/aprendizagem que serviram de base para a elaboração do dicionário e que podem ser utilizadas em sala de aula para melhor aproveitamento da obra. Esse tipo de informação aproxima o professor do lexicógrafo e estabelece um diálogo produtivo entre ambos, além de reforçar, no professor, a necessidade de utilizar em sala de aula um dicionário que atenda às necessidades de seus alunos enquanto aprendizes de línguas e não as suas próprias necessidades.

Pode-se, ainda, dar sugestões de atividades a serem realizadas em sala de aula de modo a demonstrar, tanto para o professor como para o aluno, que o dicionário é mais do que uma lista de palavras com suas definições e que ele pode ser, e efetivamente é, um recurso didático a ser utilizado no processo de ensino/aprendizagem de forma lúdica, instrutiva e inteligente.

Explicações e informações direcionadas aos pais, principalmente quando a obra tiver sido criada para o público infantil, também são importantes, pois além de esclarecer sobre a importância do uso do dicionário, poderá, ainda, estimular que atividades pautadas no léxico sejam feitas em casa, abrindo uma fonte a mais de diálogos sobre o que são e para que servem as palavras.

## **6.2 A microestrutura**

A microestrutura, também chamada de verbete ou artigo lexicográfico, é, sem dúvida, o foco do consulente ao utilizar um dicionário. Garriga Escribano (2003) explica que a microestrutura do dicionário é entendida como sendo a ordenação dos elementos que compõem o artigo lexicográfico ao qual considera como a unidade mínima autônoma em que se organiza o dicionário.

Para Rey-Debove, a microestrutura é ‘o conjunto das informações ordenadas de cada verbete após a entrada’ (1971 apud WELKER, 2004). Ainda de acordo com a autora, a microestrutura deve ser constante e padronizada em todos os verbetes com relação às informações a serem oferecidas em cada entrada (REY-DEBOVE, 1971 apud WELKER, 2004). No entanto, Wiegand (1989 apud WELKER, 2004), sugere que haja uma padronização

entre verbetes do mesmo tipo e não entre todas as entradas da nomenclatura, tendo em vista que, por exemplo, não seria possível oferecer informações padronizadas sobre interjeições e verbos.

Em um dicionário pedagógico, a preocupação com relação às informações que serão ofertadas em cada verbete deve ser tangenciada pelo perfil do consulente e pelos objetivos didático-pedagógicos previamente estabelecidos, ou seja, antes de rascunhar quais informações serão exibidas, importa esboçar como elas serão apresentadas. Nas palavras de Garriga Escribano (2003), as informações recolhidas por cada dicionário podem variar de acordo com o propósito do dicionário, com os usuários e destinatários e outros fatores.

A microestrutura, de forma sucinta, é composta pela entrada, ou lema, e pelo enunciado lexicográfico. Sem adentrar em informações mais detalhadas<sup>3</sup>, pois não é o foco desse artigo, pode-se dizer que os verbetes poderão apresentar informações como transcrição fonética e pronúncia, ortografia e sílaba tônica, divisão silábica, classe gramatical, etimologia, marcas/restrições de uso, variações, sinônimos e antônimos, formação de plural, domínio especializado, aspectos sintáticos relevantes – como com quais preposições se relaciona para formar locuções – remissões, os exemplos e abonações, as variadas acepções, ilustrações e, o seu foco central, a definição.

Além disso, é relevante fixar a atenção nas diversas formas de abreviatura e símbolos que serão utilizados dentro dos verbetes, para as quais já existem certas padronizações universais, como, por exemplo, quando a fim de evitar a repetição do lema, opta-se por utilizar em seu lugar o sinal gráfico do til (~). Como um dos objetivos da lexicografia pedagógica é promover o ensino/aprendizagem de línguas com efetivo auxílio de dicionários, o uso de símbolos e abreviaturas deve ser ponderado e utilizado de modo a facilitar a consulta e não de complicá-las ainda mais. Assim, em dicionários de tipo 1, por exemplo, seria adequado evitar o uso de abreviaturas e símbolos, tendo em vista que os consulentes estão em fase de aquisição da escrita. Nos dicionários para níveis mais avançados, tais recursos podem ir sendo paulatinamente utilizados a fim de propiciar maior competência leitora nos consulentes em relação a esse gênero textual.

Contudo, em se tratando de uma obra com fins pedagógicos, cabe ao lexicógrafo, com base no perfil do consulente e nas necessidades que busca suprir a título de consultas e ensino/aprendizagem, decidir quais informações será relevante constar em sua obra, além de determinar como elas serão apresentadas.

Assim, em um dicionário destinado a alunos das primeiras séries iniciais não existiria necessidade de apresentar, por exemplo, a etimologia das palavras ou as marcas e restrições de uso, informações estas que podem ser relevantes para alunos de séries mais avançadas ou consulentes de dicionários de língua geral, ao passo que ortografia, separação silábica, sílaba tônica, a pronúncia, a formação de plural são essenciais para esses alunos das séries iniciais, principalmente, na fase de aquisição da língua escrita. A informação gramatical, por exemplo, seria importante constar em todos os tipos de dicionários, indicando se o lema é substantivo, verbo, adjetivo, etc., porém, a forma como essa informação é apresentada oferece impacto relevante. Desse modo, enquanto num dicionário de tipo 4 um substantivo feminino poderia ser indicado apenas com a abreviatura *f.* ou *s.f.*, num dicionário de tipo 1 seria bastante adequado que essa informação não fosse abreviada, apresentando-se, por exemplo, desse modo (*substantivo feminino*) e, claro, fazendo constar no dicionário um verbete para *substantivo* e outro para *feminino*, definindo-os com uma linguagem acessível e compreensível para o consulente mirim.

---

<sup>3</sup> Para informações mais detalhadas sobre a composição da microestrutura ver Welker (2004, p. 107-182).

No tocante à faixa etária/escolar também é importante definir quantas e quais acepções serão definidas em cada verbete, além da ordem em que elas aparecerão. De acordo com Garriga Escribano (2003), entende-se por acepção cada um dos sentidos realizados, aceitos e reconhecidos pelo uso, de um significado. É importante destacar que cada uma dessas acepções tem funcionamento autônomo e, além de ter sua própria definição, podem também apresentar distintas categorizações, marcas de usos, exemplos, etc. (GARRIGA ESCRIBANO, 2003).

Segundo Garriga Escribano (2003), para estabelecer a ordem das acepções pode-se utilizar tanto critérios diacrônicos como sincrônicos. Ainda segundo esse autor, a tradição lexicográfica do espanhol tem priorizado a ordenação das acepções por meio de critério etimológico, destacando que esse critério é válido em dicionários etimológicos e históricos, mas impróprio de ser adotado nos dicionários de uso. Nesse sentido, também nos dicionários pedagógicos seria mais apropriado adotar a ordenação das acepções com base no uso, tendo em vista que se pretende elucidar carências relativas ao cotidiano dos alunos e que, para informações de cunho histórico ou até mesmo a busca de arcaísmos, pode-se orientar o aluno a proceder à busca em dicionários de língua geral.

Assim, da mesma forma como a nomenclatura será selecionada com base nos dados oferecidos pelo corpus utilizado, também as acepções de cada lema serão dali retiradas. Uma análise detalhada dos usos atribuídos a cada lema dentro do corpus fornecerá as respostas sobre quais, quantas e a ordem das acepções. Desse modo, ainda que um determinado lema tenha 15 acepções elencadas num dicionário de língua geral, ele poderá apresentar apenas 5 acepções num dicionário pedagógico do tipo 3, por exemplo, e, talvez, apenas 1 acepção num dicionário de tipo 1.

Outrossim, poderá ocorrer de o lexicógrafo ser conhecedor de neologismos ou de novos sentidos atribuídos a determinados lemas que, porventura, não surgiram no corpus, mas que, devido a seu conhecimento de mundo e de sala de aula sabe existirem e, a partir disso, cogitar a possibilidade de sua inclusão no verbete. Contudo, em situações como essa, a prudência ganha destaque e, portanto, caberia ao lexicógrafo rever o seu corpus e verificar a necessidade de incluir nele outros gêneros textuais que pudessem corroborar sua experiência. Desse modo, evitaria cair no equívoco de dicionarizar novos lemas ou novas acepções atribuindo-lhes caráter geral quando, na verdade, representam apenas um uso temporal e espacial restrito a sua comunidade local e ainda não cristalizado.

Como os dicionários pedagógicos “pretendem levar em conta as habilidades (e, portanto, também as dificuldades) e as necessidades de consulta dos aprendizes de línguas” (WELKER, 2011b) é necessário considerar a possibilidade de incluir ilustrações que sirvam de amparo às definições, pois, “quando bem escolhidas, elas ajudam o consulente a estabelecer a referência de sentido recortada pelo item lexical” (KRIEGER, 2011), possibilitando melhor compressão do enunciado definitório, ou, em determinados casos, sendo mais eficiente que ele. Pense, por exemplo, na definição dada ao lema “camelo” em um dicionário do tipo 1, que é destinado a alunos do primeiro ano do ensino fundamental. O consulente que nunca viu um camelo terá dificuldades de formar uma imagem acústica com base apenas na definição dada, ao passo que, tendo uma imagem de um camelo ao lado dessa entrada, a compreensão será imediata.

Com relação ao uso de imagens para auxiliar o processo de ensino/aprendizagem de línguas e, portanto, como parte constituinte da microestrutura do dicionário, vale destacar o pensamento do filósofo Wittgenstein, que ao elaborar sua teoria da figuração, “conclui que todo o problema da filosofia reduz-se apenas à distinção entre o que pode ser dito por meio de proposições, isto é, mediante a única linguagem que existe, e o que não pode ser dito, mas apenas mostrado” (D’OLIVEIRA, 1999).

Comenio, considerado pai da Didática Moderna (BOÉSSIO, 2010), no prólogo da sua obra intitulada *Didáctica Magna* esclarece que “no hay nada en la mente que previamente no haya entrado por los sentidos. /.../ porque los sentidos buscan sus propios objetos... **y si éstos no están presentes, se tornan vagos y desvarían**” (COMENIO, 1659, apud SÁNCHEZ PÉREZ, 2000) (grifo nosso).

Com base nessas declarações, é possível afirmar que as ilustrações podem exercer um papel fundamental para que os dicionários pedagógicos alcancem os objetivos a que se propõem. Nesse sentido, salienta-se essa necessidade principalmente naqueles destinados a consulescentes do ensino fundamental, voltados para alunos que têm entre 07 e 11 anos de idade e que, segundo o Modelo Piagetiano do desenvolvimento infantil, se encontram no estágio operatório, no qual

“a criança já forma esquemas conceituais e já trabalha com eles de acordo com os princípios da lógica, mas ainda depende da existência dos objetos no mundo exterior. Forma, portanto, esquemas mentais daqueles objetos que têm existência concreta. A criança dessa fase ainda não consegue pensar abstratamente, pensar sobre situações hipotéticas de modo lógico e organizar regras em estruturas mais complexas” (RAPAPPORT et.al., 1981).

Desse modo, resultaria relevante que todos os dicionários pedagógicos destinados a essa faixa etária padronizassem o uso de ilustrações em todos os verbetes de sua nomenclatura. De forma consoante, os dicionários pedagógicos destinados a consulescentes de níveis mais avançados poderiam lançar mão de ilustrações para facilitar o entendimento de lemas não tão frequentes, ou de áreas especializadas como biologia, física, geografia, etc., que utilizam termos difíceis de definir de forma simples.

Além disso, as ilustrações trazem consigo um caráter mais didático, mais lúdico e divertido e transformam o dicionário em um gênero textual mais atrativo, no entanto, elas devem ser incluídas na obra “com objetivos marcadamente funcionais, ou seja, complementar a definição” (RANGEL, 2006).

Para complementar as definições e prestar auxílio quanto ao uso das acepções, o lexicógrafo deve utilizar-se dos exemplos e abonações. Nas palavras de Alves (2011), “a função dos exemplos e das abonações passou de normativa a descritiva, visando ilustrar e completar as definições”. Para Isquerdo (2011), os exemplos e abonações são de suma importância para que se possa compreender o conteúdo da definição e, portanto, devem ser selecionados de forma criteriosa.

Welker (2004), habilidosamente, assinala a diferença entre exemplos autênticos ou abonações, isto é, “frase ou trecho de frase encontrada em texto autêntico”; e exemplos construídos ou inventados, ou seja, “frase ou trecho de frase que serve para exemplificar”. Cabe ao lexicógrafo a escolha pela utilização de abonações ou a criação de exemplos a serem utilizados nas definições. Contudo, ao menos dois lados devem ser considerados durante a tomada dessa decisão. Por um lado, tem-se o fato de que ao optar por utilizar exemplos inventados, o lexicógrafo se assume como representante da própria comunidade linguística e passa a garantir a gramaticalidade da frase, podendo produzir enunciados artificiais e forçados (GARRIGA ESCRIBANO, 2003), ou seja, distante da língua efetivamente em uso. Por outro lado, as abonações, apesar de terem o caráter de autenticidade e serem representantes de dados culturais e sociais da comunidade linguística, podem resultar pouco didáticas (GARRIGA ESCRIBANO, 2003). Entretanto, há a possibilidade de que os dois tipos de exemplos, inventados ou autênticos, sejam utilizados no mesmo dicionário de modo a que um venha a suprir a carência do outro e vice-versa.

Para Alves (2011), a utilização de abonações parece mais desejável na lexicografia contemporânea, que conta com as possibilidades oferecidas pela linguística de corpus. E, de

fato, se o lexicógrafo construiu um corpus com textos extraídos de livros didáticos e paradidáticos e gêneros textuais condizentes com o cotidiano escolar e sociocultural do aluno, a extração de abonações desse corpus seria o mais indicado e, possivelmente, forneceria exemplos referentes a situações de uso concreto da palavra, da fraseologia, das colocações com uma linguagem adequada ao perfil do usuário e consoante com os objetivos pedagógicos da obra.

Com relação à definição, que é o foco central de qualquer dicionário, pode o lexicógrafo partir do princípio de que “atendiendo a las necesidades de los usuarios y destinatarios, y a los objetivos marcados, las informaciones acerca de la entrada pueden ser de la más diversa índole” (AHUMADA LARA, 1989 apud MEDINA GUERRA, 2003), ou seja, dentre as diversas informações que podem constar no verbete, há de se escolher as que mais se enquadram nos objetivos da obra tendo em vista o público ao qual se dirige. Continuando, porém, Ahumada Lara (1989 apud MEDINA GUERRA, 2003) esclarece que, entre todas essas informações possíveis, “la referida al contenido de la voz que sirve de entrada ha sido considerada tradicionalmente la información más relevante del artículo lexicográfico, **por lo que la definición se ha visto como el principio y fin del diccionario**” (grifo nosso). Assim, independente das escolhas que serão feitas para compor a microestrutura, especial atenção deve ser dada às definições, para que estas possam ser melhor compreendidas devido, como já dito anteriormente, às características peculiares dos futuros consulentes.

Ao se tratar de dicionários pedagógicos para aprendizes das séries iniciais do ensino fundamental e tendo em vista que, como explicitado anteriormente, o foco de atenção da criança é curto e o pensamento concreto, ressalta importante a orientação de Castillo Carballo y García Platero (2003), ao afirmarem que “el usuario al que va destinado requiere una serie de información, no excesiva, por supuesto, pero sí específica”, e, agregue-se, com metalinguagem simples e acessível.

Nesse sentido, um princípio a ser adotado nas definições é o exposto por Landau (1984 apud CARVALHO, 2011) de que não se deve definir palavras fáceis com palavras difíceis, principalmente quando dirigidas a crianças, portanto, uma metalinguagem simples e objetiva é essencial.

Uma tendência bastante adotada contemporaneamente no tocante aos dicionários pedagógicos é a opção por definições oracionais, ou seja, aquelas em “as acepções são elaboradas sob forma de sentenças em que consta a palavra-entrada” (CARVALHO, 2011). Segundo a autora, esse tipo de definição está mais adaptada à realidade escolar do aluno em fase inicial de aquisição da escrita e, ainda, segundo as afirmações de Hanks (1987), parte-se de “um sistema de explicação simples, acessível aos usuários”, como se fosse um professor explicando algo em sala de aula. (CARVALHO, 2011).

Além disso, como esse tipo de definição inclui o leitor no enunciado, por meio de formas pronominais, por exemplo, e estabelece um tipo de diálogo com ele, parece ser a forma mais apropriada de estabelecer certa relação de afetividade e espontaneidade com o aluno, rompendo, desse modo, eventuais dificuldades de compreensão do enunciado definitório que poderiam ser ocasionadas com a utilização de definições tradicionalmente características do gênero.

Outra característica apresentada por esse modelo de definição é a possibilidade de, por meio dela, utilizar diferentes métodos de definição, como o método sinonímico e antonímico, o aristotélico, o método ostensivo (CARVALHO, 2011). Seu formato sujeito e predicado permite também que a predicação seja feita com o verbo “ser” e, assim, estabeleça relações de equivalência e identidade; com o uso do verbo significar para estabelecer relação de significação (CARDONA, 2006).

Carvalho (2001) ressalta ainda a possibilidade do uso de “também” para reforçar outro significado da palavra entrada, do pronome “quem” em função de sujeito, e destaca a

possibilidade de instanciações do significado por meio do uso de “quando” e “se”. Em uma palavra, são características que aproximam a metalinguagem da língua usada pelo aprendiz em seu dia a dia, com a qual ele já está familiarizado ao receber explicações dos pais, dos professores e de outras pessoas mais velhas com as quais conviva, principalmente pelo uso de pronomes como “você”, “alguém”, ou seja, tem um caráter extremamente dialógico.

Assim, de uma forma sucinta e bastante simplória, pode-se dizer que cada verbete deve ofertar, como mínimo, informações ortográficas, gramaticais e semânticas. A quantidade de informação a ser oferecida em cada uma dessas três categorias será definida com base nos objetivos pedagógicos da obra lexicográfica e no perfil do seu consulente destinatário, assim como nos dados obtidos por meio dos *corpora* utilizados.

## 7. Considerações Finais

Jerome Bruner (1969) salienta que “qualquer coisa pode ser ensinada para crianças de qualquer idade, desde que seja apresentada de uma forma acessível para elas”. (PIRES, 2001). Em seus estudos, Bruner (1984) utilizou o conceito de representação para explicar como o desenvolvimento pode ser concebido e concluiu que é possível representar a relação entre pensamento e linguagem através de ações, imagens e símbolos. Assim, estabeleceu que essa representação era realizada de modo enativo (ações, movimentos), de modo icônico (desenhos, gráficos) e de modo simbólico (palavras, escrita e oralidade), ou seja, é possível conhecer algo por meio da ação, através de um desenho ou uma imagem e por meio da linguagem. O autor explica, ainda, que é possível reconhecer a imagem de algo uma vez que esse algo já tenha sido experienciado, mas não é possível conhecer a palavra que designa esse algo apenas por já o haver experienciado, portanto, para que seja possível fazer uma descrição linguística é necessário conhecer não apenas os referentes das palavras, como as regras para construir as emissões. Para finalizar seu raciocínio, Bruner explica que o desenvolvimento não supõe uma sequência de etapas, mas sim um domínio progressivo dessas três formas de representação e sua tradução de um modo de representação para outro (BRUNER, 1984). O dicionário pedagógico, construído sobre os pilares da lexicografia pedagógica, das metodologias de ensino e de aquisição e aprendizagem de línguas poderá constituir um meio de se traduzir tal representação de modo a construir o conhecimento, que, ao fim e ao cabo, é o objetivo de qualquer obra de cunho pedagógico.

Também é válido pensar no conceito de “nem muito mais, nem muito menos”, ou seja, as acepções e definições precisam estar no nível intelectual e cognitivo do consulente. Se tiver um nível muito inferior, será maçante, se tiver um nível muito superior, será também maçante. Em ambos os casos, não atenderá as necessidades do consulente. Poderia utilizar-se, então, como escopo, a hipótese de Krashen (1981) sobre o *Input* compreensível ( $i+1$ ), ou seja, o consulente está no estágio  $i$ , que é sua competência atual na língua, o  $i + 1$  são as informações linguísticas novas a serem oferecidas pelo dicionário pedagógico.

## 8. Referências

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A. (2015). El léxico, ese gran desconocido. **Estudios de Lexicografía**. Barcelona, n. 01, p. 06-11, fev. 2015.
- ALVES, I. M<sup>a</sup>. (2011). Qual a relevância da inclusão de exemplos ou de abonações nos dicionários, considerando os diferentes tipos de obras lexicográficas? In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 45-48.

- BIDERMAN, M. T. C. (1998). As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. P. (org.). **As ciências do léxico**. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo Grande: Editora UFMS, 1998. p. 11-20.
- BINON, J; VERLINDE, S. (2000). A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, V. J. (org.) **As palavras e sua companhia**. O léxico na aprendizagem. I Investigações didáticas. Pelotas: Editora Educat, 2000. p. 98-122.
- BOÉSSIO, C. P. D. (2010). **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. 2010. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- BORBA, F. da S. (2011). O trabalho do dicionarista. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-25.
- BRASIL. (2012). **PNLD – Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. elaboração Egon de Oliveira Rangel – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- BRUNER, J. S. (1984). **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- CARDONA, A. LL. (2006). Aplicación de la teoría de Rey-Debove a las definiciones lexicográficas de los marcadores discursivos. In: **Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística**. 2006. León: Milka Villayandre Llamazares, 2006. p. 1086-1105.
- CARVALHO, O. L. de S. (2011). Dicionários Escolares: definição oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (org.). **Dicionários escolares – políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 87-104.
- CASTILLO CARBALLO, M. A. (2003). La macroestructura del diccionario. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 79-101.
- CASTILLO CARBALLO, M. A.; GARCÍA PLATERO, J. M. (2003). La lexicografía didáctica. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 333-351.
- D'OLIVEIRA, A. M. Vida e obra. In: Wittgenstein, L. **Investigações Filosóficas**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. p. 05-16.
- DURAN, M. S.; XATARA, C. M. (2007). Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. **D.E.L.T.A.** São Paulo, vol. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.
- FERRAZ, A. P. (2014). Um dicionário de expressões idiomáticas com objetivos pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; DAL CORNO, G. O. M. (org.). **As ciências do léxico**. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Volume VII. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. p. 219-238.
- GARRIGA ESCRIBANO, C. (2003). La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 103-126.
- GLENK, E. M<sup>a</sup>. F. (2011). Quais os critérios que deveriam orientar os lexicógrafos na inserção da fraseologia popular. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-86.
- HERNÁNDEZ, H. (1991). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. In: Congreso Nacional de la ASELE. El español como lengua extrajera: de la teoría al aula. Málaga. 1991. **Actas III**. Málaga: ASELE, 1991. p. 189-200.
- ISQUERDO, A. N. (2011). Qual a relevância da inclusão de exemplos ou de abonações nos dicionários, considerando os diferentes tipos de obras lexicográficas? In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 45-48.



- KRASHEN, S. D. (1981). **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press Inc, 1981.
- KRIEGER, M<sup>a</sup>. da G. (2011). Questões de lexicografia pedagógica. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.
- MEDINA GUERRA, A. M. (2003). La microestructura del diccionario: la definición. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Editora Ariel, 2003. p. 127-146.
- PIRES, S. S. (2001). **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo de caso. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- RANGEL, E. de O. (2006). **Dicionários em sala de aula** / elaboração Egon de Oliveira Rangel, Marcos Bagno. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C. (1981). **Psicologia do desenvolvimento**: teorias do desenvolvimento, conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2000). **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Evolución histórica y análisis didáctico. 2.ed. Madrid: SGEL, 2000.
- SEABRA, M. C. T. C. de. (2011). Questões teóricas genéricas. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 29-37.
- VALE, O. A. (2011) Como os lexicógrafos poderiam descrever satisfatoriamente as colocações. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 87-90.
- VILLAR, M. de S. (2011). O trabalho do dicionarista. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-25.
- WELKER, H. A. (2004). **Dicionários**. Uma pequena introdução à lexicografia. 2.ed. rev. e amp. Brasília: Thesaurus, 2004.
- \_\_\_\_\_. (2011a). Questões teóricas genéricas. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 29-37.
- \_\_\_\_\_. (2011b). Questões de lexicografia pedagógica. In.: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.
- XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs). (2011). **Dicionários na teoria e na prática**. Como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

## LÍNGUA PORTUGUESA: OBJETO DE ENSINO X OBJETO DE PESQUISA

Leonardo Rodrigues Vieira\*  
Olden Hugo Silva Farias\*\*

**RESUMO:** o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sofre de dois imaginários opostos, mas ambos bastante nocivos: de um lado, o pensamento de que a língua “genuína” é idêntica à Gramática Tradicional, de outro, o raciocínio de que a Gramática Tradicional não deve ser ensinada porque não é capaz de explicar o universo dos fenômenos da língua. A discussão acerca do fato de que o ensino não deve ser puramente metalinguístico, isto é, os termos técnicos se esgotando neles mesmos, é já discussão idosa, contudo não se acerta sem dificuldade como fazer a aula de Língua Portuguesa deixar de ser assim. Este trabalho faz uma discussão sobre o ensino epilinguístico, ou seja, ensino baseado em situações concretas de emprego interativo da língua, e traz duas propostas de atividades tidas como trabalhos bem-sucedidos na aula, junto dos alunos do ensino médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, *Campus Almenara*. As atividades foram conduzidas de forma a valorizar a materialidade linguística, reforçando o raciocínio de que estudar a língua pressupõe o estudo imprescindível de mecanismos gramaticais. As propostas de trabalho são ao mesmo tempo lúdicas e produtivas na conscientização do aprimoramento da competência linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa; Ensino; Gramática; Gêneros textuais.

**ABSTRACT:** The teaching of Portuguese language in Brazil suffers from two opposite imaginary, but both quite harmful: on one hand, the thought that the "genuine" language is identical to the traditional grammar, on the other, the reasoning that the Traditional Grammar shouldn't be taught because it is not able to explain the universe of language's phenomena. The discussion about the fact that teaching should not be purely metalinguistic, i.e. the technical terms running out of themselves, it's an old discussion, but not hit without difficulty how make the Portuguese language stop being like this. This work makes a discussion of the epilinguístico education, that is, education based on concrete situations of interactive use of language, and brings two proposals of activities considered as successful work in class, with the high school students from Federal Institute of North of Minas Gerais, *Campus Almenara*. The activities were conducted in order to enhance the linguistic materiality, reinforcing the argument that study the language presupposes the essential study of grammatical mechanisms.

---

\* Graduado em Letras – Português, Universidade Estadual de Montes Claros. Mestre em Literatura Brasileira, Universidade Estadual de Montes Claros. Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. leonardo.vieira@ifnmg.edu.br

\*\* Graduado em Letras – Português, Universidade Estadual de Montes Claros. Mestre em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia. Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. olden.farias@ifnmg.edu.br

Working proposals are at the same time entertaining and productive in the awareness of the improvement of language skills.

**KEYWORDS:** Portuguese Language; Teaching; Grammar; Textual Genres.

## 1. Introdução

### 1.1 O que ensinar na aula de Língua Portuguesa

*“A língua é um instrumento de comunicação. Se, porém, ao homem comum é suficiente dominar a língua para comunicar-se, ao estudioso satisfaz dissecar o objeto e desvendar o segredo de sua funcionalidade.”*

**Normelio Zanotto**

A educação linguística no Brasil, mesmo com o avanço de pesquisas sobre Língua Portuguesa nas mais diversas correntes teóricas, ainda busca orientações acerca do que ensinar na Educação Básica. Alguns manuais ou compêndios de Gramática Tradicional e muitos livros didáticos são referências basilares, às vezes, exclusivas, do que se deve tratar na aula. A premência de proporcionar ao educando um digno lugar social mediado pela língua direciona os educadores à aula fundada na norma de prestígio.

Há muitas dúvidas a respeito de “o quê” e de “como” ensinar na escola, quando se trata da língua materna, esta que já vem proficiente pelo aspecto interacional nos meios sociais. Não resta dúvida de que essa língua não será ensinada, porque seu aprendizado, anterior à escola, é interativo. O foco do estudo linguístico na educação básica é, mais provavelmente, um pequeno elenco de propósitos que segue:

- o aperfeiçoamento de habilidades de fala e escrita;
- o conhecimento de especificidades da própria língua, e, por consequência, de especificidades da própria cultura;
- a consciência do funcionamento dos recursos linguísticos e de seus efeitos no meio social;
- a criatividade no empenho de mecanismos linguísticos;
- o reconhecimento do papel da língua na construção dos gêneros textuais e, conseqüentemente, do papel da língua na mediação de situações sociocomunicativas singulares.

A maneira como alcançar esses propósitos, elencados acima de modo amplo e sem ordem necessária, tem sido, há bastante tempo, o objeto de maior polemização pelo fato de a Gramática Tradicional ter exercido função hegemônica na educação brasileira, educação tantas vezes pautada no ensino normativo, com prescrições e receituários rígidos e imutáveis. Essa trajetória do ensino gramatical no Brasil gerou, ao longo da história da aula de Língua Portuguesa, dois graves e opostos imaginários em educadores e educandos: de um lado, o

pensamento de que a língua “genuína” é idêntica à Gramática Tradicional, de outro, o raciocínio de que a Gramática Tradicional não abarca nem intimamente os fenômenos da língua e, portanto, não deve ser ensinada. Nesse caso, um imaginário, parece claro, é decorrente do outro, e ambos são perniciosos para a consolidação da aula de Língua Portuguesa.

Em primeiro lugar, deve estar já encerrado o debate acerca da ideia de que é pelos dogmas gramaticais normativos que se adquire proficiência linguística. Em contrapartida, deve-se também deixar claro que o estudo dos mecanismos linguísticos faz parte inerente da disciplina Língua Portuguesa, e a Gramática Tradicional é uma das fontes a que se pode recorrer. Os propósitos mais básicos a serem alcançados em uma aula dessa disciplina, alguns elencados em tópicos nesta seção, permanecem diretamente relacionados ao trabalho com a materialidade linguística e suas implicações semântico-discursivas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pensam com eloquência essa questão:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la (BRASIL, 1997, p. 31).

Essa “fala”, citada na segunda linha do trecho anterior dos PCNs, refere-se a um básico tratamento metalinguístico da Língua Portuguesa, necessário para levantar regularidades sobre a língua. Nos PCNs, fica claro que a reflexão linguística é importante no avanço da habilidade de produção e interpretação de textos, e que a atividade metalinguística com fim em si mesma não tem validade. Está descartada a ideia de que não se deve ensinar gramática; ao todo oposto, ela precisa ser ensinada em vários sentidos: tanto no que se refere ao conjunto de regras de uma língua e de suas variedades, quanto às regularidades de uma norma padrão social.

Essa reflexão linguística mencionada nos PCNs apresenta fundamentalmente, como toda disciplina escolar deve apresentar, um trabalho cognitivo com a abstração. Lidar com conceitos gramaticais, raciocínios linguísticos, taxionomias, análises, por mais básicos que sejam, proporciona um trabalho com o abstrato, com o conceitual, com o pensamento. Isso vai de encontro a um aspecto de um pensamento de educadores, encontrado sem raridade, de que a escola deve preparar para a vida factual do educando. É bastante apropriado pensar que os ensinamentos da escola devem fazer parte dessa vida factual, como de fato fazem, no entanto o equívoco maior se dá quando se negligencia que a habilidade do pensamento também é parte integrante dessa vida empírica social. Muito se reproduz o ideário de que a escola deve preparar para a prática, relegando a atividade teórica a um plano desimportante, como se o pensamento não fizesse parte da vida prática.

A aula de análise linguística, criticada por apresentar diversos termos técnicos, como verbo, determinante, oração, é na verdade uma situação oportuna para o trabalho com o abstrato, o que é labor de ao menos uma faceta de qualquer disciplina escolar. Lidar com as abstrações é importante para favorecer a habilidade de refletir. Conforme a professora Elísia Campos (2014),

se o professor trabalha o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, ele pode ter certeza de que não só vai lhes propiciar o conhecimento efetivo dos conteúdos estudados, mas também vai ajudá-los a desenvolver a sua capacidade de reflexão em relação a todas as coisas que o cercam (CAMPOS, 2014, p. 207).

Recorrer a termos técnicos é básico para situar os interlocutores em uma deliberação sobre determinado assunto. É dessa forma que todos falam sobre o mesmo fato, e falam sobre fatos diferentes dando nome a cada coisa. Nessas medidas, com a função de tratar fatos distintos de modos distintos, é que os termos técnicos são salutares na aula de Língua Portuguesa, porque dão nomes, situam, delimitam, indicam aquilo a que se refere em cada análise.

Outra crítica à aula que trabalha deliberadamente com mecanismos linguísticos é a que aponta a memorização como seu mais importante aporte. Critica-se negativamente que os muitos termos técnicos não entrarão na cognição do educando senão por um grande esforço mnemônico. E ainda pior: com pouco tempo tais conhecimentos se perderão da memória por inúteis que são. Quanto a essas críticas, não se poder deixar ereta a reflexão de que a memorização desvaloriza o saber, visto que todo saber depende da memória. A capacidade de lembrar e de esquecer integra o ser humano em todo o processo de amadurecimento e aprendizagem. Sem a capacidade de esquecer, seríamos aturdidos por uma infinidade de informações, necessárias ou não; sem a capacidade de lembrar, a mínima coerência de um texto oral não poderia ser estabelecida, já que elos lógicos seriam perdidos em lapsos constantes de memória.

A memorização, vista como o aspecto negativo da aula de Língua Portuguesa, é, porém, outra habilidade em aperfeiçoamento e a serviço de outras habilidades cruciais. Ainda que o educando não se lembre com precisão do que aprendeu um ano atrás, foi válido aprender naquele momento, já que nossas experiências são compostas por um conjunto desses instantes. Do mesmo modo, não é porque alguém não se lembre exatamente do que aprendeu no ensino médio que não tenha sido produtivo estudar determinados conteúdos, até porque muitos deles ficam internalizados, no aguardo de serem empenhados no momento oportuno.

Ainda outras críticas à aula de Língua Portuguesa fazem relação ao posicionamento de que o trabalho com gramática é enfadonho, cansativo e chato. A principal das contrarrazões que se apresentam a isso é a de que é tarefa do professor buscar alternativas para tornar a apresentação da disciplina mais atraente e palatável, sem desconsiderar, também, que o estudo na escola é uma necessidade social, e que é necessário, muitas vezes, consumir forças nesse empenho. Além disso, o prazer é bastante subjetivo, e não se pode dizer que a aula de gramática seria desinteressante a todos.

A metalinguagem que pode ser mais interessante ao educando não é aquela, como já mencionado, que trata os termos técnicos com fim em si mesmos, mas aquela que proporciona falar da língua usando a língua, explicar e analisar fatos linguísticos de uso real, em textos e

discursos, com outros recursos linguísticos disponíveis, ou seja, valendo-se do próprio PCN ora citado, as aulas de Língua Portuguesa devem privilegiar as atividades epilinguísticas, aquelas em que a reflexão sobre os tópicos gramaticais, por exemplo, não está estanque da língua em uso, do seu funcionamento social.

Portanto, na aula de gramática, não se deve falar exclusivamente sobre gramática, mas sobre as implicações dos mecanismos linguísticos nos diversos textos, unidades basilares da língua em uso. A amplitude de tais implicações inclui aspectos da materialidade linguística, semântico-discursivos e sociointeracionais. E um recurso irrefutável para atrair os educandos para a aula de Língua Portuguesa, e conscientizá-los da importância que ela tem, é voltar a aprendizagem, sempre que possível, para a cultura própria do educando, mostrando que a língua permeia todas as relações sociais e, principalmente, que ela não serve apenas para comunicar:

Se os gêneros forem pensados como meros instrumentos de comunicação, isso produzirá a rasteira reflexão de que eles tão somente comunicam, quando o que há, com efeito, é que os gêneros fazem ações serem levadas a cabo, produzem alterações na vida factual; partem de ações concretas, realizam-se como ações concretas e são capazes de tornar feliz um dia de alguém ou de malsucesso esse dia, são capazes de provocar a morte ou de dar a vida; atuam na resolução de problemas e contribuem na consecução de propósitos; efetivam ações sociais, o que faz constatar que comunicam, mas vão além disso (FARIAS, 2015, p. 41).

Pensar assim, com mira na aula de Língua Portuguesa, significa que a aula não deve ser limitada à análise linguística, nem tão pouco que os gêneros textuais sejam dissociados dos mecanismos linguísticos, mas que estudar a língua implica perceber como ela, em seus vários aspectos (linguístico-semântico-discursivos), compõe a vida factual.

Oliveira (2006, p. 3), em seu artigo “Gramática e ensino de língua: perspectivas científicas e ideológicas”, afirma que “Um dos equívocos no ensino de língua e gramática se dá a partir do momento em que se confunde objeto de investigação científica com objeto de ensino de língua.” Essa reflexão de Oliveira leva a outras reflexões necessárias, como as de que o professor deve ser sempre um pesquisador, mas suas pesquisas precisam passar por recortes que mostrem aos alunos como a língua funciona em seus fenômenos sociais. Para o educador, o domínio científico da ciência linguística é essencial e deve ter, na aula, caráter ancilar nas análises junto dos educandos. Com esse caráter auxiliar, enfatiza-se a ideia de que a metalinguagem em si não é profícua na aula de Língua Portuguesa.

Reforça-se a ideia de que a Gramática Tradicional, tão depreciada ultimamente na visão de alguns educadores, é importante na formação do professor e na análise linguística em sala de aula. Para Perini (1989, p. 5), “a gramática tradicional é uma preciosa fonte de perguntas a respeito da língua.” Isso é um fato, em razão de que séculos de impressões linguísticas foram acumulados nesse estudo. Afora seus problemas bastante conhecidos como o ideal de língua certa, oscilações teóricas, falta de procedimentos científicos, a Gramática Tradicional é uma das fontes a serem utilizadas pelo professor. Esse pensamento se aproxima do raciocínio de Lyons (1987) ao comentar algumas reflexões da tradição gramatical:

Apesar de suas inegáveis falhas, a gramática tradicional não estava necessariamente errada quanto a este particular. Se bem explicada e precisamente formulada, a abordagem tradicional é pelo menos tão boa

quanto qualquer outra alternativa que tenha sido até agora apresentada (LYONS, 1987, p. 101).

Seguindo o pensamento de Lyons, a Gramática Tradicional, consideradas as devidas cautelas, deve ser uma alternativa para o estudo linguístico. Ainda conforme Perini (1989), “Muitas das questões levantadas [pela Gramática Tradicional] são altamente pertinentes, e os linguistas perdem por não as considerarem devidamente” (PERINI, 1989, p. 5). Quando a tarefa é levar os estudos dos mecanismos linguísticos para a aula de Língua Portuguesa, várias teorias devem servir de apoio, inclusive para analisar quais pontos da Gramática Tradicional podem ser evocados em sala, já que “a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada a ver com gramática” (NEVES, 2004).

Nas seções a seguir, serão apresentadas algumas propostas de trabalho lúdico, criativo e produtivo com mecanismos linguísticos a partir de estudos científicos e da prática docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – *Campus Almenara* (IFNMG). Adverte-se que as atividades não são inteiras novidades, no entanto representam bem o que é um trabalho com mecanismos linguísticos que não se esgota na aula restrita de análise frástica.

## **2. Dicionário de definições subjetivas livres: um exemplo de atividade com mecanismos linguísticos**

Essa atividade é proposta com base nos trabalhos de Lexicografia de Sheila Elias de Oliveira, que estuda a manifestação da subjetividade nos dicionários de Língua Portuguesa, e também com inspiração no livro “A casa das estrelas”, do professor Javier Naranjo, que compilou, por cerca de dez anos, definições vocabulares de seus alunos da educação primária (entre 03 e 10 anos de idade).

O conteúdo estudado como ponto de partida, de passagem e de chegada nessa atividade proposta é comumente conhecido como Processos de formação de palavras. Nele se discutem a criação de palavras, neologismos, bem como seu esquecimento, arcaísmos. Processos como derivação, composição, abreviação e aportuguesamento são bastante discutidos de modo a conscientizar o educando do potencial vivo de reformulação linguística quanto à dinâmica do léxico em conformidade com a dinâmica social. Palavras nascem ou se reconfiguram em função da adoção social de novas tecnologias e se perdem pelo mesmo motivo. Reconhecer processos legítimos de criação de palavras é uma das competências desenvolvidas com o trabalho desse conteúdo.

Depois de feita uma introdução e um comentário suficiente sobre os diversos tipos de processos de formação de palavras, considerando que os alunos já tenham estudado os morfemas básicos que funcionam na língua, é solicitado à turma que, em equipe, formule dicionários de gírias e de estrangeirismos, com um número determinado de palavras (aproximadamente cinco gírias e cinco estrangeirismos). Tais dicionários precisam ter as características comuns de um dicionário convencional: entradas em ordem alfabética, divisões silábicas, etimologia, sinônimos, antônimos, categoria gramatical com flexões básicas (como “substantivo feminino”), pronúncia e, claro, definições em linguagem formal, com exemplos de uso, preferencialmente colhidos de situações reais de interação. Esses dicionários devem ser impressos, apresentados pela equipe, comentados, discutidos e expostos.

Em seguida, o professor apresenta dicionários de definições livres, como exemplo o já citado livro “A casa das estrelas” ou ainda dicionários *online* de contribuição pública. A próxima solicitação é a de que os alunos façam definições subjetivas livres para palavras pré-selecionadas pelo professor. O trabalho realizado no IFNMG teve as seguintes palavras como objeto de definição: altruísmo, amizade, amor, arrogância, cólica, comida, Deus, egoísmo, escola, fome, internet, inveja, religião.

Essa fase da atividade é intitulada “Disse o Mário”, claramente um jogo fonético com a palavra “dicionário”. Também é proposto que os alunos criem uma biografia para o Mário, apresentado como um garoto inventivo que dava significados inusitados às palavras.

A seguir, encontra-se parte do resultado dessa atividade, feita em abril de 2016, com alunos do segundo ano do Ensino Médio do IFNMG – *Campus* Almenara:

Dicionário de definições subjetivas livres:

ESCOLA: s.f. Prisão livre. Forma de seus pais se livrarem de você.

INTERNET: s.f. Impedimento da vida social. Forma de conhecer estupradores. Mecanismo para piorar o português.

RELIGIÃO: s.f. É uma coisa que não se discute. Razão pela qual matam pessoas.

AMOR: s.m. Sentimento que você decide ter por alguém. É o que se sente quando se é aprovado em Física. Substituição de borboletas no estômago por um dragão no coração.

CÓLICA: s.f. É o diabo sapateando no útero.

FOME: s.f. Nome do bichinho que vive dentro das pessoas e que come tudo o que elas comeram e depois arrota, causando o denominado “ronquinho na barriga”.

Essas definições foram expostas em forma de *banners* para toda a comunidade escolar e visitantes. Note-se que a importância de essa atividade ultrapassar os limites da sala de aula, entretanto note-se também o valor dos conhecimentos linguísticos envolvidos nesse trabalho com os alunos. O manejo com a argumentação presente nas definições é um dos aspectos linguísticos de grande valia. Em Farias (2014, p. 2), baseando-se claramente em Abreu (2009, p. 54), encontra-se o comentário de que “As definições constituem um grupo de tipos de argumentos, subclassificados, em princípio, em definições normativas, descritivas (ou lógicas), condensadas, oratórias (ou expressivas) e etimológicas.” Ainda nesse mesmo texto, Farias (2014) enfatiza a ideia de que as definições são recursos altamente argumentativos.

Além do aspecto linguístico da argumentação, essa atividade com a construção de dicionários opera com conceitos importantes, e seus consequentes raciocínios, como semântica, neologismos, significado, conceitos envolvendo categorias gramaticais e morfologia. A tipologia textual específica e inerente a vários gêneros foi pensada e discutida, como na questão crucial, levantada pelos trabalhos de Lexicografia de Sheila Elias de Oliveira, sobre a presença ou não de argumentação das definições dos dicionários.

A pesquisa, a leitura e a produção textual foram estimuladas em uma atividade bastante atraente aos alunos. Mecanismos linguísticos ganharam lugar importante na análise da língua,



mas não foram o objetivo único ou maior da aula de Língua Portuguesa. Ao contrário, vários objetivos foram alcançados, como exemplo a conscientização de que a língua não é rígida nem imexível em seu vocabulário nem, até mesmo, no sentido das palavras.

### **3. O estudo das orações subordinadas adverbiais por meio de letras musicais**

Trabalhar com o lúdico, de uma maneira geral, sempre favorece o ensino e a aprendizagem de conhecimentos, independentemente da área do saber a que eles estejam relacionados, sendo atribuição dos professores, sobretudo daqueles que lecionam na Educação Básica, utilizar estratégias didáticas que tornem a aquisição dos saberes mais prazerosa e, principalmente, mais significativa.

Nesse sentido, letra musical (e a música em si) é um importante gênero textual para o ensino da Gramática Normativa, uma vez que os jovens e adolescentes, salvo raras exceções, têm o hábito de ouvir músicas cotidianamente, além de, em muitos casos, servirem com mecanismo de identidade cultural.

Sabendo dessa realidade, o que se deve fazer é aproveitar um gênero textual tão caro e presente na vida dos alunos e, a partir dele, tornar mais significativo e prazeroso o processo de ensino-aprendizagem de um “conteúdo” gramatical que historicamente é marcado pela dificuldade de se aprender e que, mais grave ainda, é classificado como meramente metalinguístico, tendo um fim em si próprio, do tipo: se estuda apenas para as avaliações escolares.

Conforme se sabe, o estudo das orações subordinadas adverbiais é fundamental para que os alunos consigam reconhecer o valor semântico que essas orações estabelecem nos textos, sobretudo pela diversidade de sentidos que uma mesma conjunção subordinativa pode assumir, a depender da intencionalidade do emissor da mensagem. Além do mais, seguindo a lógica apresentada ao longo deste trabalho, estudar as referidas orações por meio de letras musicais proporciona aos alunos o conhecimento do funcionamento formal e mesmo classificatório de um tópico gramatical muito importante do nosso sistema linguístico, ou seja, saindo do plano semântico das subordinadas adverbiais, entende-se que é primordial oferecer aos discentes o estudo sintático do período composto, por mais abstrato que às vezes ele possa parecer.

No primeiro trimestre letivo de 2016, na disciplina de Língua Portuguesa, 3.º ano do Curso Técnico de Zootecnia Integrado ao Ensino Médio do IFNMG, *Campus Almenara/MG*, optou-se por realizar todo o estudo das orações subordinadas adverbiais a partir de determinadas letras musicais, tanto aquelas que os alunos estão mais habituados a ouvir na região, quanto outras mais antigas, que proporcionam uma visão mais crítica de determinados períodos históricos do Brasil, como a Ditadura Militar da década de 1960.

A metodologia, basicamente, estruturou-se a partir de aulas que, a princípio, retomaram os conceitos de oração, período, independência e dependência sintática, conjunções subordinativas, entre outros. Na sequência, após os alunos retomarem ou conhecerem os principais valores semânticos que uma oração subordinada adverbial pode assumir, foi reservado um momento para a escuta das letras musicais previamente selecionadas, dando-se ênfase a trechos em que as letras traziam determinadas orações adverbiais, a fim de se discutir os sentidos acarretados por elas, bem como as alterações que

poderiam ocorrer a depender das alterações formais realizadas, por exemplo, no tempo e modo verbal.

A título de exemplificação, será citado o estudo das orações subordinadas adverbiais condicionais. Para esta oração, inicialmente, trabalhou-se uma canção de grande sucesso nacional e, principalmente, na região do Vale do Jequitinhonha, sendo uma unanimidade entre os alunos da escola em questão: *Meu violão e o nosso cachorro*, de Simone e Simaria. Observe a estrofe abaixo:

**Se o nosso amor se acabar** eu de você não quero nada  
Pode ficar com a casa inteira e o nosso carro  
Por você eu vivo e morro  
Mas dessa casa eu só vou levar  
Meu violão e o nosso cachorro (ROCHA, 2015, grifo nosso)

Notou-se que, por ser uma canção largamente difundida entre os alunos, *a priori*, eles já demonstraram uma disposição maior para o estudo de um tópico gramatical que recorrentemente é estudado por meio de frases “soltas”, descontextualizadas e, por isso, pouco significativas. No caso acima, além de explorar o valor semântico da condição posta entre as orações, aproveitou-se para analisar os aspectos sintáticos do período composto, tais como: noção de oração principal e função sintática da oração subordinada.

Ainda, foram feitas substituições da conjunção subordinativa que encabeça a oração subordinada para que fossem verificadas as alterações semânticas que poderiam ocorrer ou não, ou mesmo pontuar que, sendo uma letra musical, a alteração da conjunção condicional por outra de mesma base significativa provocaria uma inevitável “quebra” sonora, como é o caso de “desde que”.

#### **4. Considerações finais**

Por meio das sugestões de atividades, é possível refletir que o ensino de Língua Portuguesa não deve ser desvinculado do trabalho com mecanismos da materialidade linguística. A aula pode e deve ser lúdica em muitos momentos e, principalmente, deve se basear no emprego real da língua, no uso empírico e interacional. A Gramática Tradicional, conforme foi discutido, é uma fonte de pesquisa a ser usada pelo professor, pois, a despeito dos graves problemas que ela claramente apresenta, vem a propósito de séculos de erros e acertos na reflexão de alguns fatos linguísticos. O principal objetivo deste trabalho foi o de discutir a aula de Língua Portuguesa como um evento em que a gramática é reconhecida na importância de uma das faces irrecusáveis da língua.

#### **5. Referências:**

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. Gerenciando razão e emoção. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso: 12 de março de 2016.

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática*. Orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

FARIAS, Olden Hugo Silva. *O papel das definições etimológicas na argumentação*. Anais do SIELP (Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa), Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/2079.pdf>>. Acesso: 19 de março de 2016.

FARIAS, Olden Hugo Silva. *A realização de mas e embora em artigos de opinião e contos fantásticos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2015 (137 pp.).

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Tradução: Marilda Winkler Averbug Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1987.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso da língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Aroldo Magno de. Gramática e ensino de língua: perspectivas científicas e ideológicas. *Revista Querubim*. Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais. ISSN 1809-3264, 2006/02. Disponível em: <[http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/003\\_2006-02.doc](http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/003_2006-02.doc)>. Acesso: 13 de março de 2016.

PERINI, Mário A. *A Gramática descritiva do português*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

ROCHA, Simaria Mendes; ROCHA, Simone Mendes. *Meu violão e o nosso cachorro*. Disponível em: <http://biografiadosfamosos.com/biografia-simone-e-simaria/>. Acesso em: 30 de agosto de 2016.

## LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE - VOZES EM DISCURSO

Andrea Ad Reginatto\*<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo problematiza a atividade de trabalho do professor em dois Cursos de Letras (português e espanhol) licenciatura, na modalidade de ensino a distância (EaD), em uma instituição pública de Ensino Superior, localizada na Região Central do Rio Grande do Sul. O objetivo geral é verificar as particularidades da atividade do docente na modalidade EaD, por meio da análise do discurso de três docentes dos referidos cursos, considerando a interface entre a perspectiva dialógica da linguagem e a abordagem ergológica, de modo a contribuir para o (re)conhecimento da especificidade do seu trabalho. Como objetivos específicos, delimitamos: i) verificar, por meio da análise discursiva dos enunciados dos professores na modalidade EaD, como se dá a interlocução do professor com seus alunos, coordenadores, equipe multidisciplinar, colegas e professor tutor; (ii) verificar, sob o ponto de vista enunciativo-discursivo, para quem é direcionada a atividade do docente na modalidade EaD e (iii) verificar como ocorre o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade. Quanto ao referencial teórico, tendo em vista o pressuposto da constituição dialógica da linguagem, partimos dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, especificamente a partir das questões propostas por Bakhtin e estabelecemos interlocução com a abordagem ergológica (SCHWARTZ, 2007). Em termos metodológicos, a pesquisa é caracterizada como um estudo de caso de abordagem qualitativa. Evidenciamos a ideia de desgaste e de cansaço diante da rotina de trabalho, aliada ao pouco reconhecimento pelos demais pares da academia. Assim, com esta investigação, é importante reiterar, por meio da análise dos enunciados que o trabalho desenvolvido pelos três docentes em estudo é constituído por inter-relações com distintos interlocutores (professores, tutores, alunos, equipe multidisciplinar, coordenações, etc.), o que possibilita entendermos esse ato de trabalho de modo colaborativo, ainda que existam embates de naturezas diversas.

**Palavras-chave:** Abordagem dialógica. Enfoque ergológico. Discurso. Atividade docente. EaD.

**ABSTRACT:** This study discusses professors' work activities in two Language teaching courses (Portuguese and Spanish) in the distance learning (DL) mode of a public higher education institution located in the central region of Rio Grande do Sul. The overall objective is to analyze the particularities of professors' activity on DL, considering the interface between the dialogical perspective of language and ergology in order to contribute to the knowledge/recognition of the complexity of their work. As specific objectives we delimited: i) verify, through the discursive analysis of the utterances of the DL professors, how they interact with their students, coordinators, multidisciplinary team, coworkers and tutor; (ii) verify, under the enunciative and discursive perspective, whom the professors' activities are directed at in DL and (iii) check how the relationship between the foregoing standards and the restandardization impacts in the professors' activities in DL. Regarding the theoretical framework, given the assumption of the dialogical constitution of language, we started from the studies developed by the Bakhtin Circle. Then, we established a dialogue with the ergological approach. The results show that each professor has his/her own view on DL and,

---

<sup>1</sup> \*Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Letras PUCRS. E-mail: [andrea.reginatto@gmail.com](mailto:andrea.reginatto@gmail.com)

depending on the time they have been using it and their degree of involvement, the positions relating the activities performed by the participants acquire a different meaning. At times, we noticed the feeling of weariness and fatigue towards their work routine, combined with little recognition by academia peers. Thus, with this research, it is important to reiterate, through the analysis of the utterances, that the work developed by the three professors under study consists of inter-relations with different partners (professors, tutors, students, multidisciplinary team, coordinations, etc.) allowing understand this collaborative work even there are different views. In this principle of collaboration, which they always act in dependence on other subjects, lies the difference between DL and the regular classroom.

**Keywords:** Dialogic Approach. Ergological viewpoint. Discourse. Professors' activities. DL.

## 1 Considerações Iniciais

As questões que envolvem a interface linguagem e trabalho constituem o foco de análise deste estudo, ao propor reflexões acerca do trabalho docente em um Curso de Letras (espanhol) licenciatura, na modalidade de ensino a distância (EaD), em uma instituição pública de Ensino Superior, localizada na Região Central do Rio Grande do Sul. Pretendemos verificar as particularidades da atividade do docente na modalidade EaD, por meio da análise do discurso de um docente do referido curso, considerando a interface entre a abordagem dialógica da linguagem e a abordagem ergológica, de modo a contribuir para o (re)conhecimento da especificidade do seu trabalho.

Além disso, buscamos, por meio da análise discursiva dos enunciados dos professores na modalidade EaD, entender como se dá a interlocução do professor com seus alunos, coordenadores, equipe multidisciplinar, colegas e professor tutor e examinar como ocorre o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade docente na modalidade EaD.

Quanto ao referencial teórico, tendo em vista o pressuposto da constituição dialógica da linguagem, partimos dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, especificamente a partir das questões propostas por Bakhtin e Volochinov e estabelecemos interlocução com as ciências do trabalho, especificamente com a abordagem ergológica, a qual considera a atividade de trabalho uma *atividade industrial*, que convoca os valores, saberes e experiências dos sujeitos históricos para o enfrentamento do permanente debate entre as normas antecedentes e as renormalizações (SCHWARTZ, 2007).

Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, em que analisamos o material constituído por meio de uma entrevista, os discursos produzidos por um professor do Curso de Letras Espanhol de uma instituição pública de ensino superior, a fim de atender aos nossos objetivos, que focam o olhar na relação dos profissionais com seus pares e nos discursos que atravessam seus dizeres. Para tanto, organizamos o texto a partir do enfoque que cruza questões teóricas com a análise.

## **2 Discurso e trabalho na modalidade EaD**

Ao propormos uma análise que busca evidenciar a especificidade da atividade docente na esfera da EaD, este tópico aborda as reflexões pontuadas, considerando o discurso dos participantes desta pesquisa. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1997, p. 147):

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo privado de palavra, mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores.

A proposta bakhtiniana busca ir além da pretensa objetividade científica, bem como da subjetividade personalista, a fim de que a intersubjetividade se concretize pelo questionamento e pela investigação. A análise detalhada de elementos que compõem a estrutura textual não constitui o foco de análise, pois o pesquisador trabalha a partir de discursos que mobilizam saberes variados.

Para o processo de análise, o qual parte de questionamentos direcionados a um professor de um Curso de Letras/Espanhol de uma instituição pública, por meio do instrumento de constituição do material de análise (entrevista), buscamos discutir as percepções sobre a atividade de trabalho. Ao focar a constituição dialógica, a atitude questionadora/responsiva, o compromisso com o contexto histórico e sociocultural dos sujeitos em sua diversidade, a interdisciplinaridade entre os saberes e a construção de um conhecimento aberto às incertezas e ao inacabado, discutiremos particularidades da atividade do docente na modalidade EaD, a interlocução do professor com seus alunos, coordenadores, equipe multidisciplinar e professor tutor além do direcionamento da atividade do docente na modalidade EaD.

A situação de trabalho em questão está vinculada à esfera da EaD, que constitui o palco de atuação dos professores escolhidos para este estudo. Nessa perspectiva, devido à postura interdisciplinar imbricada nesta pesquisa, reiteramos a importância das discussões em torno da Ergologia, a fim de que seja viável problematizar as atividades

sob a ótica dos discursos que emergem do cotidiano de trabalho de professores. A multiplicidade de vozes que envolvem os discursos em suas diferentes materializações, especialmente quando os professores produzem enunciados sobre o seu trabalho, é significativa para entendermos a especificidade que envolve a atividade de trabalho docente no âmbito da modalidade EaD. Nesse sentido, estamos contemplando um espaço para discussões acerca de uma atividade que exige a confluência de múltiplos saberes, que emergem da trajetória pessoal de cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo.

E é por esse viés que passamos à discussão sobre as vozes discursivas, entendidas como as posições valorativas que atravessam os diferentes dizeres, considerando as respostas dos docentes em relação à sua prática de trabalho, tendo em vista seus enunciados, resultantes da entrevista.

Em relação ao questionamento: *Como é a sua relação com o Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem Moodle?*, percebemos que o docente participante da pesquisa afirma ter familiaridade com a educação a distância. Esse ponto merece destaque, pois é no *Moodle* que as aulas acontecem na modalidade em questão. Tendo em vista a resposta sobre as suas interfaces com o AVEA, observamos que há uma relação “bastante confortável”, talvez por já utilizar o AVEA no ensino presencial.

Ainda referencia que a utilização do ambiente de aprendizagem é muito tranquila, pois domina “relativamente bem as ferramentas [...] posso contar, às vezes, com a ajuda dos colegas, [...] o trabalho colaborativo tem se mostrado importante no uso do ambiente”, percebemos que, além do conhecimento acerca dos mecanismos que sustentam a prática do *Moodle*, o professor aponta para uma outra questão relacionada à colaboração de seus pares. Ao observarmos o ponto de vista do professor, evidenciamos que esta colaboração materializa um processo de interação entre os vários interlocutores presentes na situação de trabalho. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1997), a interação, originada na palavra, sempre calcada em um contexto social, promove uma troca de valores e pontos de vista, evidenciando a sua dinamicidade, pois a cada ato interativo, múltiplas serão as posições dos interlocutores, neste caso, colegas docentes.

Tal discurso possibilita o entendimento de que, além dos pressupostos técnicos, as trocas, as interações, o constante contato são significativos para a realização da sua atividade de trabalho, pois é preciso entender que a linguagem no âmbito das relações dialógicas é complexa e instável, uma vez que envolve o *eu* e o *outro*.

Outra ponto importante para refletirmos é referente a como o docente visualiza o AVEA: “o ambiente é muito duro e quadrado [...] funciona muito bem para propósitos didáticos”. Podemos visualizar, em um primeiro momento, uma postura restrita ao universo técnico que permeia a sala de aula virtual. Entretanto, quando aborda a ideia de “propósitos didáticos”, entendemos que há, no seu discurso, uma referência a algo que vai além da postagem de material didático, pois aí pode estar implícito um mecanismo de interação entre os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, entre os alunos, o professor e o tutor. Afinal, se não considerarmos o tripé referido, não haverá concretização do propósito didático mencionado pelo professor.

Nesse sentido, para o participante do estudo, o *Moodle* é entendido como um espaço que possibilita trabalhos colaborativos e de interação entre os membros da disciplina. Sobre essa questão, é preciso refletir sobre o conceito de colaboração e interação tendo em vista a concepção teórica e metodológica adotada. Bakhtin (2010a, 2010b) considera a ideia de interação como um aporte de vozes sociais que povoam a consciência humana. Esta interação é significativa no cenário da educação a distância, pois há no discurso do docente referência à importância dos processos dialógicos, uma vez que a cada interlocução realizada, seja antes, durante ou após a atividade de trabalho, cada profissional faz emergir suas crenças, seus valores e também sua escolhas.

Na esteira das ideias apresentadas, observamos que o entendimento do professor sobre a elaboração de material didático é um dos momentos especiais da disciplina, principalmente na EaD. Ao considerarmos a resposta dada a uma das questões da entrevista, a qual solicita que descreva *como é o processo de elaboração do material didático*, observamos a singularidade no modo como as ações são desenvolvidas no momento de preparar o material didático. Há, na perspectiva do professor, acentos valorativos que remetem ao cumprimento de metas estabelecidas pelo curso, o que observamos por meio de seus enunciados:

[...] me detenho na linha do tempo dessa disciplina, vendo o que os alunos já trabalharam e o que ainda vão trabalhar, observando onde essa disciplina se insere no semestre e qual o seu objetivo. Após isso, procuro montar semanas em cima do programa, dos objetivos da disciplina, prevendo alguns tópicos que precisam ser trabalhados. Aí, começo a procurar materiais na internet bem variados [...] penso nas atividades que os alunos poderiam se sentir motivados a fazer, participar e, ao mesmo tempo, que contemplem o objetivo da disciplina. Trabalhei na elaboração de 4 disciplinas de ensino de língua, por isso tenho essa preocupação com a interação em língua espanhola e os recursos que uso para motivar os alunos a interagir. Também já preparei 2



disciplinas teóricas de Linguística Aplicada e, nesse caso, priorizando as interações nos fóruns trabalhando com a teoria e a prática docente. [...] pesquisei em livros e sites da internet. Costumo estruturar cada disciplina em 8 ou 15 unidades, correspondentes às semanas de duração. Para cada semana desenvolvo um texto didático sobre determinado conteúdo do programa, de tal modo que tento dar a impressão aos alunos que estou conversando com eles. Para cada texto escrevo uma ou duas propostas de atividades, normalmente envolvendo fóruns de discussão, que costumam ser os melhores recursos para interação entre alunos e professores no ambiente. [...] Preparo as aulas, o programa, os exercícios, enfim, todo o material num processador de texto e somente depois passo isso (com as ferramentas copiar e colar) para o ambiente. [...], trabalho muito com imagens. para gerar uma identidade visual agradável aos alunos.

As verbalizações propiciam reflexões sobre movimentos significativos da atividade de trabalho desse profissional. Em um primeiro momento, pontuamos que de alguma forma, o aluno é situado como o eixo articulador de suas propostas. Entretanto, observamos que a questão do direcionamento da atividade é múltipla, isto é, não há um único direcionamento o que indica a especificidade desse processo laboral, permeado por facetas dentre as quais elencamos o conhecimento sobre o que os alunos já trabalharam, ou seja, antes de iniciar a disciplina propriamente dita, o professor precisa realizar uma espécie de sondagem, para pensar na distribuição dos conteúdos prescritos pelo programa. Tal consideração é evidenciada nos discursos citados, quando afirmam: “[...] vendo o que os alunos já trabalharam e o que ainda vão trabalhar [...] [...] de tal modo que tento dar a impressão aos alunos que estou conversando com eles [...] e [...] para gerar uma identidade visual agradável aos alunos”.

Se observarmos a resposta, por meio do enunciado “procuro montar semanas em cima do programa, dos objetivos da disciplina, prevendo alguns tópicos que precisam ser trabalhados”, é possível trazer à tona a ideia de que o programa, os objetivos da disciplina são fornecidos pela coordenação do curso e constituem as normas antecedentes, importantes para a elaboração das aulas. Então, as normas são fundamentais para o desenvolvimento da atividade de trabalho.

Além disso, em relação ao direcionamento do enunciado, verificamos que a atividade está direcionada à coordenação do curso, a fim de que seja cumprida uma etapa formal da atividade de trabalho e há, também, o direcionamento aos alunos. Para Bakhtin/Volochinov (1997), o direcionamento ocorre através de enunciados concretos, considerando situações específicas de enunciação nas quais os enunciadores emitem seus posicionamentos valorativos. Se pensarmos na posição do docente, percebemos que há outros discursos (dos alunos, do programa da disciplina) que atravessam e, por

consequência, influenciam o seu dizer/fazer. Assim, o seu fazer profissional é constituído de etapas que, necessariamente, implicam o processo de ensino. O ato de preparar material didático para cada uma das disciplinas exige que os trabalhadores desenvolvam processos de organização, de seleção, buscando caminhos metodológicos para a produção de cada situação de trabalho. Esse movimento dialógico possibilita que esse profissional tenha uma preocupação constante com o redimensionamento de suas práticas, buscando proporcionar um espaço virtual de ensino que promova a autonomia e a mobilização pela busca do saber.

Para isso, é determinante que esse professor tenha fluência nas potencialidades tecnológicas do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) *Moodle*. Além disso, cabe reiterar que a produção de novos materiais, seleção e (re)elaboração com vistas à integração das tecnologias educacionais requer a mobilização de saberes relativos às dimensões didáticas, científicas, políticas e éticas da docência e da gestão universitárias, o que gera impactos nos modos de pensar e agir dos professores.

A atividade docente na modalidade a distância está atrelada à elaboração de materiais didáticos, exigindo, dos professores, competências relacionadas aos conhecimentos pedagógicos gerais e específicos, resultados de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem, singularidades sobre a modalidade de ensino a distância, conteúdos da área, além de conhecimento profundo dos procedimentos apoiados em recursos tecnológicos. Nos discursos analisados, evidenciamos, novamente, o movimento de direcionar suas atividades a dois pontos distintos: aos alunos e ao curso, enquanto entidade que é constituída por normas, e, portanto, por orientações prescritivas.

Partindo das reflexões pontuadas, entendemos que se, por um lado, a ideia é direcionar a atividade ao aluno por meio da escolha do material, da organização da disciplina, considerando o que esse aluno já estudou e de que modo ele pode ser atuante na disciplina, por outro, encontramos o direcionamento para o andamento da disciplina. Os enunciados “[...] procuro montar semanas em cima do programa [...]”, “[...] que contemplem o objetivo da disciplina”; “[...] desenvolvo um texto didático sobre determinado conteúdo do programa [...]” apontam a direção dada ao material, neste caso, além dos alunos, o docente dirige suas atividades à coordenação do curso. O direcionamento está vinculado, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1997), à compreensão responsiva ativa de cada enunciado se considerarmos a orientação discursiva dos interlocutores, no caso específico do excerto analisado, a relação

*eu/outro* emerge quando observamos, no interior nos discursos proferidos, a presença desse *outro* (programa/objetivos).

A esse respeito, tendo em vista a especificidade que envolve a atividade profissional do professor em EaD, buscamos as reflexões de Amigues (2004) sobre esse fazer laboral. Para o autor, tal atividade é situada socialmente, instrumentada e direcionada (aos alunos, à instituição, aos pais, aos colegas – professores, e coordenadores e demais profissionais da área da educação). Na perspectiva de Faïta (2005), para a realização de atividades profissionais, os trabalhadores pautam suas ações tendo em vista duas dimensões – coletiva e sobre seus saberes particulares.

Ao analisar os trechos em discussão, além da questão sobre o direcionamento do enunciado, observamos a atitude valorativa responsiva dos docentes, presente em todos os enunciados analisados, que aponta para características da atividade laboral em foco. Ao analisar o processo dialógico estabelecido, sua bagagem, seus saberes instituídos, bem como aquele desenvolvido com os seus pares (colegas, alunos, coordenação de curso, equipe multidisciplinar), observamos uma relação de empatia com esse outro. Ressaltamos o papel da interação, tal como é entendida pelo Círculo de Bakhtin, através do movimento *eu/outro* nos discursos analisados – com as suas crenças e com aquilo que é posto ao profissional como atividade de trabalho. Essa interação é produto de embate e de escolhas, reiterando o viés responsivo da situação de trabalho, pois, ao optar, ao eleger propostas e metodologias de ensino, o professor está avaliando o que pode ser interessante ou não para determinado grupo de alunos.

Ao trabalharmos com a relação docente – equipe *multidisciplinar* - elaboração do material didático pedagógico, o qual será disponibilizado pelos professores conteudistas<sup>2</sup>, o docente afirma que a atuação desses profissionais *é quase inexistente*. “Apenas quando sou obrigada, o material passa por eles e recebo apenas dicas de como colocar as atividades no caderno didático, mas nada com relação à metodologia ou língua, já que o material é em espanhol”. Os acentos valorativos visualizados no discurso podem ser percebidos a partir da seleção de elementos linguísticos que sinalizam o estabelecimento de sentidos, como é o caso do enunciado “apenas quando

---

<sup>2</sup> No termo de compromisso CAPES, na modalidade EaD, há uma organização que delimita papéis aos docentes envolvidos nesse contexto de ensino. Assim, professor conteudista/pesquisador é aquele que prepara o material para o desenvolvimento das disciplinas no *Moodle*. Segundo o referido termo, a esse Professor-pesquisador cabe o desenvolvimento de atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB.

sou obrigada”, que orienta para uma possibilidade (“quando”) de obrigação que exige (“obrigada”) que o material de aula seja revisado pela equipe multidisciplinar.

A entonação do discurso, segundo o viés bakhtiniano, advém das palavras escolhidas para a composição do enunciado, que se impregnam de um dado “tom”, uma orientação de sentido no discurso. Na sequência, observamos, nos enunciados em análise, a orientação apreciativa de que a equipe tem um papel determinado, mas não o exerce de forma contundente. Pela formulação do enunciado, percebemos, por um lado, a avaliação com tom restritivo ao que é recebido – “recebo apenas dicas de como colocar as atividades no caderno didático” – e, por outro lado, o tom do que seria esperado das normas antecedentes: “mas nada com relação à metodologia ou língua”, o que é justificado pela língua estrangeira: “já que o material é em espanhol”. Sobre o tom, o filósofo russo observa: “[...] é como se nos guiássemos pelo tom: selecionamos aquelas [palavras] que, pelo *tom*, correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras.” (BAKHTIN, 2010b, p. 291). Assim, “a atitude valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.” (BAKHTIN, 2010b, p. 289).

Assim, segue referenciando que

a atuação da EMUAB aparece pouco, a meu ver. O pesquisador coloca e organiza todo o material no ambiente. Depois disso, a equipe revisa e pede alterações, como colocação de referências de imagens que faltaram ou coisas do gênero. Imagino que a equipe pudesse ter um papel mais pró-ativo, ajudando efetivamente os professores na diagramação da disciplina no Moodle. [...] Até hoje, recebi um e-mail deles, mas como coordenador de curso, pedindo alterações numa disciplina, troca de imagens e coisas do gênero [...].

Pelo segmento em destaque, observamos a posição adotada pelo docente, que permite reflexões acerca dos movimentos dialógicos que perpassam o seu fazer profissional, no que se refere a uma crítica sobre o papel da equipe multidisciplinar. A escolha do advérbio “pouco” para caracterizar o papel da equipe (“a atuação da EMUAB aparece pouco, a meu ver”) e da expressão “imagino que a equipe pudesse ter um papel mais proativo” evidencia a ideia do docente de que a Equipe Multidisciplinar deveria ter uma atitude mais concreta e efetiva junto às demandas dos docentes. Reiteramos as ideias de Bakhtin (2010b, p. 290) ao afirmar que “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante.” Assim, é necessário considerar o projeto discursivo que envolve cada enunciado,

observando que os discursos são edificados sempre nas relações estabelecidas com o *outro*, constituindo uma trama de vozes heterogêneas.

Ainda em relação ao enunciado do docente, percebemos que o trabalho do professor em EaD necessita de relações engajadas e, nesse caso, a equipe multidisciplinar deve cumprir seu papel. Conforme as orientações institucionais, a equipe tem o papel de orientar, capacitar e auxiliar docentes para a elaboração de material didático impresso e multimídias. Essas reflexões remetem à “premissa de que a atividade humana não pode ser considerada uma sequência de atos pré-determinados, pois [...] está sempre, em um dado meio, em negociação de normas.” (SCHWARTZ, 2007d, p. 31).

Além disso, é importante discutirmos o processo de interação entre as partes, o qual se concretiza por meio da palavra, pois, para o Círculo de Bakhtin, a palavra sempre será ideológica e, portanto, nela estão contidos os valores de quem a enuncia. Desse modo, o processo interativo representa um movimento no qual as posturas axiológicas e os embates de valores sociais, éticos e morais são estabelecidos, proporcionando as atitudes responsivas. A ausência da prescrição e/ou da orientação sobre os materiais elaborados pelo professor permite-nos visualizar as suas atitudes responsivas, que sentem necessidade de outras vozes para interlocução.

É preciso considerar a atividade de trabalho como algo inerente à condição humana e, portanto, permeada de subjetividades. O trabalho docente está intimamente relacionado aos modos de organização e reorganização das estratégias didáticas, às reflexões individuais de cada profissional e, também, ao constante redimensionamento das ações desenvolvidas por esse profissional na sua esfera laboral. Assim, podemos definir a organização do trabalho docente na EaD como formas úteis de representação das ideias, considerando a maneira como cada docente formula sua proposta de ensino, bem como de que modo ele atua no processo constante de interação.

Nos excertos a seguir, evidenciamos um pouco dessa organização, trazendo a posição do docente sobre a rotina de suas atividades. Especificamente sobre o *Em que consiste, segundo as normativas, o trabalho do professor na modalidade EaD?* –, é possível verificar como a rotina deste docente é percebida, por ele

Hoje em dia é bastante complicado descrevê-la, mas há algumas ações que se repetem. Sou coordenadora de tutoria dos cursos EaD em Espanhol (UAB) e coordenadora do outro, Regesd. Essas atividades de coordenação implicam uma rotina de e-mails e papéis, bastante burocrática e desgastante. Muitas vezes se repete as mesmas informações aos alunos e/ou professores via e-

mail. Há cadastro de alunos, tutores, professores, entrega de relatórios, organização dos semestres, alunos, professores, tutores.

Analisando as palavras do docente “[...] é bastante complicado descrevê-la, mas há algumas ações que se repetem [...]”, verificamos a presença de uma rotina desgastante, evidenciada pelas múltiplas tarefas destinadas a ela. A opção pela expressão “bastante” – que se repete duas vezes – assinala acúmulo de funções, uma vez que Ana está atuando na coordenação de tutoria de um curso da UAB (“Hoje em dia é bastante complicado descrevê-la”) e, também, na coordenação de curso pela Regesd (“Essas atividades de coordenação implicam uma rotina de e-mails e papéis, bastante burocrática e desgastante”). O dia a dia de trabalho permite que identifiquemos uma série de compromissos que norteiam essa atividade laboral e, diante deles, cada um singulariza sua organização, partindo do que é mais importante para o desenvolvimento de seu trabalho.

Outro ponto interessante observado nos enunciados é relativo à sobrecarga de trabalho, pois há evocação, de modo explícito, da necessidade de um acompanhamento intenso das atividades propostas no ambiente *Moodle*:

É difícil. Quando estou ministrando uma disciplina, costumo entrar pelo menos duas ou três vezes por dia no ambiente, a menos que esteja viajando a algum congresso ou polo. Tampouco poupo os fins de semana. Em geral, é preciso conectar-se também aí. Nessas oportunidades respondo mensagens dos alunos e verifico o andamento das atividades.

Os enunciados trazem expressões, como “desgastante”, “difícil”, “muitas responsabilidades”, que acentuam valorativamente suas atividades de trabalho. A postura adotada por ele permite que corroboremos a nossa premissa inicial, a qual entende a atividade docente no ensino a distância como algo complexo, que exige desse profissional organização e tomada de decisão perante interlocutores diversos. Verificamos, novamente, os acentos valorativos que indicam o modo como se coloca diante de sua atuação profissional

Os segmentos destacados – “[...] Tampouco poupo os fins de semana. Em geral, é preciso conectar-se também aí”, e “tenho muitas responsabilidades no curso presencial, dedico duas horas diárias, cinco dias por semana, à leitura das dúvidas, ao contato com os tutores [...]” – assinalam que a atividade de trabalho envolve um coletivo: os outros professores, os tutores, os alunos e a coordenação. Assim, a atividade docente é desenvolvida, partindo da relação com o(s) outro(s), que se materializa via

discurso. Observamos acentos valorativos em circulação, presentes em cada um dos enunciados destacados, que remetem a seguinte afirmação de Bakhtin (2010c, p. 314-318): “[...] em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade.” Nesse sentido, os discursos do participante da pesquisa, ao estar em permanente relação com o *outro* (que pode ser seu eu interior), são povoados por vozes que atravessam os seus dizeres e, por consequência, seus fazeres, constituindo fios dialógicos, com o discurso dos alunos, da equipe multidisciplinar, dos tutores etc.

Analisando sob o viés dialógico, entendemos que, no ensino presencial, o professor tem a sua ação focada nos alunos, na coordenação, na direção e nas normas antecedentes. Na EaD o profissional precisa, além da coordenação do curso, dos polos de ensino, dos alunos e das normas antecedentes, gerenciar seus tutores, tanto os presenciais quanto os a distância, com e, também, dialogar com a equipe multidisciplinar. O docente, de modo geral, procura estabelecer contato com todos os envolvidos no processo, ou seja, sua atividade não é restrita ao ato de ensinar, ao momento da sala de aula virtual. Há um universo que envolve esse momento e, a partir dos enunciados que analisamos do participante da pesquisa, apreendemos a preocupação sobre o trabalho, por meio das relações estabelecidas com os tutores, dos diálogos com outros professores, por exemplo, em reuniões do curso e/ou de colegiado, quando os docentes analisados, além de lecionar, exercem alguma atividade administrativa.

O processo de organização e escolha de caminhos metodológicos, adotados para o desenvolvimento de uma atividade de trabalho, são reflexos do constante redimensionamento sobre as atitudes desenvolvidas pelo docente na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber. Assim, recuperamos as proposições teóricas acerca da alteridade (relação eu/outro) no sentido de que, nos enunciados analisados, visualizamos que a constituição da atividade docente na modalidade EaD ocorre, ainda que de modo imperceptível para os profissionais, a partir das relações que são estabelecidas com seus pares e com suas histórias de vida, com o(s) seu(s) outro(s) e, também, com os demais envolvidos nessa atividade de trabalho. Na perspectiva de Bakhtin (2010d, p. 379), as nossas produções, sejam elas verbais ou não verbais, estão sempre compostas de discursos alheios, pois, de acordo com o autor, “eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]”.

Ao nos debruçarmos sobre a resposta que afirma “dedico em média cinco horas por semana para pensar em novos materiais, novas possibilidades de ensino mediado por computador e a leituras teóricas sobre o assunto”, é possível observar a interação constante. A relação *eu/outro* está presente se entendermos que as reflexões desse docente são pautadas pelas suas atitudes, crenças, posições e, também, no processo interativo que estabelece com seus pares. O exercício da alteridade revela-se na rotina do professor quando ele procura afastar-se da própria atividade para repensá-la. No processo dialógico, a alteridade é um pressuposto e é em decorrência dela que entendemos a ideia da multiplicidade de vozes (plurilinguismo) (BAKHTIN, 1997/2010a). Assim, os nossos atos, constituídos por discursos são compostos por discurso *de outrem*, os quais ressoam gerando embates de valores.

Ao analisar os enunciados sobre a atuação como docente, destacamos o seguinte segmento:

preparar o material didático, buscar materiais extra para estudo (como vídeos, artigos científicos, apresentações em Powerpoint, objetos de aprendizagem, etc.) e disponibilizar aos alunos à medida que os conteúdos vão sendo desenvolvidos no ambiente; elaborar as tarefas e definir os critérios de avaliação; organizar o cronograma de atividades e estabelecer as modalidades de avaliação de cada conteúdo; orientar os tutores no processo de interação com os alunos no ambiente e no provimento de feedback às tarefas realizadas pelos alunos; auxiliar os tutores a resolver dificuldades em situações específicas; interagir com os alunos via mensagens e fóruns para discussão no ambiente; postar avisos, lembretes e, quando necessário, advertências gerais no Fórum de Notícias; elaborar com o auxílio dos tutores a aula presencial e as vídeo-aulas ou webconferências; elaborar e avaliar a prova presencial e o exame final; divulgar e registrar as notas dos alunos no sistema da instituição.

O fazer laboral da docente foi delineado a partir das ações impostas pela função a qual ela está vinculada, o que possibilita afirmarmos que a pesquisa abre um espaço de reflexão sobre as demandas do próprio trabalho. O movimento dialógico é constante, pois, a cada uma das atividades desenvolvidas, há o atravessamento de outras vozes – a própria voz dessa professora, repensando e reorganizando materiais (artigos, powerpoint, vídeo-aulas, fóruns, provas, etc.). Esse movimento de reconstrução da própria prática profissional é um exercício que pode ser contextualizado com o conceito de exotopia na perspectiva bakhtiniana. Além disso, quando identificamos os verbos “orientar, auxiliar, interagir, elaborar”, visualizamos as ações que estão em pauta nas atividades desempenhadas pelo participante da pesquisa e reiteramos a ideia de que há um espaço de interlocução que evidencia a relação *eu/outro*. Para Bakhtin (2008, p.



293), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo”. Considerando a ideia proposta pelo autor, percebemos, no discurso em análise, que outros dizeres circulam a realização de suas atividades de trabalho, pois as palavras de outrem estão presentes em todas as atitudes, evidenciando a irrepetibilidade de ações, de enunciados.

Ainda diante da fala docente, importa-nos evocar o gerenciamento de conflitos na organização do trabalho nesta esfera da atividade humana, o qual pode ser entendido como um elemento gerador de uma postura reflexiva do professor e, portanto, capaz de colocar em movimento concepções e valores. O desafio de colocar para si novas questões referentes ao próprio trabalho e a necessidade de criar alternativas, estratégias e formas de organização para as problemáticas vivenciadas no exercício da profissão conduzem o professor a um processo de reflexão e reelaboração daquilo que produziu e até do que virá a produzir durante suas atividades de trabalho. Tais questões possibilitam um diálogo com as ideias desenvolvidas por Schwartz (2007) sobre renormalização, pois as normas traduzem o que as regras, os modelos de uma atividade de trabalho impõem aos sujeitos. É importante entendê-las como parte de toda situação de trabalho, uma vez que ao exercermos a atividade, criamos nossas próprias normatizações, além de seguirmos àquelas já impostas pelo meio. Entretanto, no desenvolvimento da atividade sempre haverá algo de singular, algo que é irrepetível, fazendo emergir as renormalizações.

A questão que envolve reconhecimento/valorização do trabalho docente na modalidade EaD, de imediato aparece como destaque nos discursos produzidos sobre o trabalho. Assim, neste estudo, a assertiva é voltada ao não reconhecimento, principalmente, dos colegas que não atuam nessa modalidade de ensino:

Muito pouco. Esse trabalho é secundário é visto como uma forma de ganhar uma bolsa. As pessoas envolvidas não pesquisam sobre essa nova modalidade ou, sequer, tentam aprender novas formas de ensinar em uma modalidade tão diferente da presencial. Os professores acabam transpondo o material do presencial para o EaD e dando o mesmo tipo de aulas em modalidades tão diferentes. [...] Definitivamente não. Para os professores efetivos da universidade, as horas de trabalho em EaD não são contabilizadas, sob a desculpa de que se paga uma bolsa para isso. Ora, qualquer professor responsável trabalha bem mais que as 12 horas semanais que supostamente a bolsa paga. Além disso, a criação do papel de tutor me parece apenas uma evasiva governamental para pagar a eles um valor irrisório diante do fantástico trabalho que fazem. Acredito que ainda se tenha que caminhar muito para regularizar esses papéis. Por parte de colegas que apenas trabalham com ensino presencial, nem sempre. Por parte dos alunos, sim, há grande valorização, respeito e mesmo afeição dos alunos pelos professores e tutores.

A partir da análise dos enunciados transcritos, é possível observar que a atividade de trabalho não é reconhecida na sua totalidade pelos componentes da academia no contexto estudado. A visão que decorre do fazer profissional, tendo em vista os enunciados do participante da pesquisa, está relacionada a vários fatores. Por um lado há a referência à noção de um “trabalho [...] secundário e visto como uma forma de ganhar uma bolsa” e também “para os professores efetivos da universidade, as horas de trabalho em EaD não são contabilizadas, sob a desculpa de que se paga uma bolsa para isso”. Percebemos que a questão da remuneração está diretamente relacionada à satisfação e ao reconhecimento do trabalho desenvolvido. Por outro, se observa reconhecimento por parte dos alunos e dos gestores do cursos e dos polos de ensino. Ao observar os discursos sobre o reconhecimento de seu trabalho na EaD, percebemos “uma valoração efetiva; [...] um tom emotivo-volitivo. [...], nenhum pensamento seria realmente pensado se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa” (BAKHTIN, 2010, p. 86-87). De acordo com Tezza (2003, p. 185) “o tom emocional-volitivo [...] é uma atitude de dever da consciência, moralmente válida e responsabilmente ativa”, o que permite analisarmos a questão do reconhecimento da atividade de trabalho dos docentes em EaD, pois a tomada de posição, a atitude responsiva dos docentes que não atuam na modalidade é percebida pelos docentes que atuam nela.

Além da questão exposta, há, em um dos enunciados, a preocupação com as vozes que atravessam o dizer – por meio da postura de professores envolvidos na atividade docente na EaD. Quando consideramos o segmento “as pessoas envolvidas não pesquisam sobre essa nova modalidade ou, sequer, tentam aprender novas formas de ensinar [...] Os professores acabam transpondo o material do presencial para o EaD”, vemos que há a ausência de compreensão sobre a modalidade EaD. Muitos professores ainda não acreditam na validade dessa forma de ensino e por tal razão não buscam mecanismos de aperfeiçoamento, acabam repetindo práticas de ensino, muitas vezes, já defasadas, inclusive no ensino presencial.

A ideia em pauta remete à proposição de Amigues (2004, p. 38) ao referir que “no domínio do ensino, o não realizado é mais importante do que o que foi efetuado”. A percepção de um professor sobre o trabalho de outros evoca, de certa forma, a alteridade presente em si mesmo, ou seja, é uma possibilidade de “avaliar” a atividade de trabalho do outro e, de alguma forma, fazer vir à tona o outro que brota em si. Os

questionamentos e as avaliações que construímos sobre o outro poderão ser, muitas vezes, também refletidas em mim, no meu fazer, nos meus atos. Entretanto, somente o movimento do outro é que irá proporcionar essa visão sobre mim.

Outra posição observada via acento valorativo em relação à modalidade EaD é percebida no enunciado: “a criação do papel de tutor me parece apenas uma evasiva governamental para pagar a eles um valor irrisório diante do fantástico trabalho que fazem. Acredito que ainda se tenha que caminhar muito para regularizar esses papéis.” Ao refletirmos sobre a expressão “apenas uma evasiva governamental”, entendemos que há, na atitude do professor, uma crítica ao modo como a EaD está organizada no âmbito institucional. Talvez, a posição assumida esteja vinculada ao fato de que a EaD, no contexto analisado, ainda não é institucionalizada.

Tendo em vista que a educação a distância na instituição em que o curso em análise está alocado funciona como um projeto, notamos que, ao lado da questão remuneratória – “Para os professores efetivos da universidade, as horas de trabalho em EaD não são contabilizadas, sob a desculpa de que se paga uma bolsa para isso” –, está posta uma demanda relativa ao reconhecimento. Se ele não vem por meio dos pares, também não é visível aos olhos da instituição, pois se discutirmos a ideia produzida no interior do discurso do docente, vemos que há uma diferenciação entre os que atuam na EaD e os que atuam no presencial. A forma de ingresso é a mesma e, pelo que se vislumbra nesta pesquisa, é que as demandas de trabalho crescem não na mesma medida do reconhecimento e da remuneração.

Além disso, entendemos que existem múltiplas vozes nos discursos produzidos pelo docente em análise, quando refere por meio das expressões: “este trabalho é secundário [...] é visto como uma forma de ganhar uma bolsa [...] As pessoas envolvidas não pesquisam [...] Os professores acabam transpondo o material do presencial para o EaD. Observamos o discurso de outros professores( atuantes na EaD) sobre o próprio trabalho, tanto no que é relativo ao *status* atribuído à atividade como em relação à falta de condições para desenvolver um trabalho sério e comprometido. Especificamente no caso de referenciar o não reconhecimento da docência em EaD – por meio da expressão “Definitivamente não” –, percebemos uma resposta enfática sobre a situação. Indo além, o professor traz a voz do grupo que defende a modalidade EaD no interior do seu curso, pois entendemos que esteja fazendo uma crítica sobre aqueles docentes que atuam em EaD sem ter o compromisso por ela exigido. O embate de valores se faz presente e

entendemos que, talvez, aí esteja um dos pontos nevrálgicos da especificidade dessa modalidade de ensino.

Além disso, outros papéis desempenhados nos cursos dessa modalidade chamam atenção nos discursos analisados, pois figura do professor tutor é posta em relevo, ideia percebida pela escolha do adjetivo “fantástico” para caracterizar o trabalho dos tutores. A valoração atribuída dá pistas da importância desse profissional no processo de atividade dos professores pesquisadores.

Tendo como mote de reflexão as questões elencadas, vislumbramos que as ideias difundidas pelo Círculo de Bakhtin possibilitam um pensamento sobre interfaces que são estabelecidas no espaço dedicado à atuação profissional dos professores. Nesse sentido, as relações entre professor e aluno, professor e coordenação, professor e tutor e professor e professor podem ser entendidas como dialógicas, pois, de cada ato interativo entre os sujeitos, haverá, necessariamente, um enfrentamento entre vozes, ideologias e histórias de vida, evidenciando a especificidade dos conflitos que emergem do espaço de trabalho em questão. Entendemos que para o crescimento pessoal e profissional é necessário manter relações intersubjetivas e, diante delas, é impossível não existir embates, posições distintas, uma vez que cada sujeito constitui-se a partir de um eixo de valores. Assim, mesmo que os professores atuem em uma mesma instituição, em um curso de licenciatura e em um mesmo centro acadêmico, cada um deles revela um estilo singular ao atuar diante do enfrentamento dos conflitos.

Considerando os discursos analisados, acreditamos na importância da palavra, tal como postula Bakhtin (2010, p. 85):

A palavra viva, a palavra plena, não tem a ver com o objeto inteiramente dado; pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto [...] mas expressa também com a sua entonação [...] a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável.

A perspectiva bakhtiniana permite que entendamos o espaço acadêmico de cursos de graduação como um terreno fértil para que haja um compartilhamento de saberes e, para tanto, percebemos o *outro* como peça chave dessa engrenagem, a qual tem, na linguagem, uma espécie de elo que possibilita inter-relações constantes, que ocorrem por meio do plurilinguismo, pela pluralidade de vozes, que remetem ao processo dialógico.

Desse modo, tendo em vista as posições assumidas pelo docente em estudo, vemos o que o ato responsivo do professor nas suas atividades é relacionado às diferentes tomadas de decisões, às diferentes relações dialógicas que estabelecem com os alunos, com os tutores, com a coordenação e, também, consigo próprio. Assim, buscamos, com as análises, evidenciar o reconhecimento desse profissional e de sua atividade, considerando a pluralidade de todos os envolvidos. Apreendemos que os professores, nesta modalidade de ensino, sejam sujeitos criadores – seja de oportunidades, seja de novas metodologias, de novas formas de conduzir as suas ações no contexto diário do trabalho. A propósito, sobre o ato de criação, recuperamos a ideia de Amorim (2009, p. 12) ao reiterar que:

Criar não é dar livre expressão a um suposto gênio individual ou deixar agir a inspiração. A criação em Bakhtin supõe duplamente a memória coletiva. Do lado do leitor ou ouvinte, face ao objeto criado por mim, porque ele inscreve o que criou em uma cadeia discursiva e assim confere sentido ao objeto. E do lado do próprio criador que cria sempre no diálogo com outros. Para ouvir e fazer ouvir minha voz em um enunciado-objeto é preciso ouvir e fazer ouvir as vozes que nele falam. Não há, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, criação sem repetição.

As ideias da autora, se relacionadas à problematização em pauta neste estudo, podem ser entendidas a partir das relações que são estabelecidas diante da atividade de trabalho docente na EaD, pois sempre o trabalho é constituído pelo debate de normas, o que está atrelado a essa ideia de criar e recriar. Tendo em vista a nossa percepção sobre esse trabalho, entendemos a organização da atividade laboral do professor em EaD, considerando as relações dialógicas, a construção de saberes, o compartilhamento e ações reflexivas em torno do próprio fazer laboral.

Assim, coadunamos com as proposições desenvolvidas por Mill (2010) ao pontuar que a atuação na educação virtual exige competências e saberes distintos dos estabelecidos, via de regra, na docência presencial. De acordo com o autor,

a literatura indica que, além dos conhecimentos pedagógicos e do domínio do conteúdo, um professor na EaD tem de mobilizar saberes, tais como o domínio das TIC, capacidade de lidar com informações abundantes, gestão de tempo e capacidade de trabalhar em equipe. (MILL, 2010, p. 46).

A atividade docente na educação a distância necessita de movimentos constantes, no sentido de que é importante mobilizar conhecimentos de outras áreas, proporcionando uma espécie de desacomodação, tendo em vista um processo que visa a uma atitude responsiva e reflexiva.

### 3 Considerações Finais

Ao findarmos esta breve reflexão, na qual buscamos pontuar a especificidade envolta no trabalho de um docente que, até então, não havia participado de uma pesquisa dessa natureza, reiteramos nosso objetivo relacionado ao trabalho do professor atuante em EaD, buscando dar voz ao trabalho e às atividades por ele desenvolvidas. Como consequência, acreditamos na potencialização dessa atividade, no sentido de promover reflexões acerca da compreensão das particularidades que permeiam seu fazer profissional.

Além disso, procuramos refletir sobre as questões emanadas de uma realidade/de um contexto de EaD particular, mas que podem, em grande parte, ser estendidas para outras atividades de EaD. Assim, esperamos contribuir para uma área que é, como já referimos, nova e está ainda se compreendendo.

Os resultados indicam que cada docente tem a sua concepção sobre a EaD e, dependendo do tempo de contato com a modalidade e do grau de envolvimento, as posições frente às atividades desempenhadas adquirem um significado distinto. Em alguns momentos, evidenciamos a ideia de desgaste e de cansaço diante da rotina de trabalho, aliada ao pouco reconhecimento pelos demais pares da academia. Nosso trabalho reitera a importância de nos debruçarmos sobre o “novo” e refletirmos sobre as inter-relações com distintos interlocutores (professores, tutores, alunos, equipe multidisciplinar, coordenações, etc.), o que possibilita entendermos o ato de trabalho de modo colaborativo, ainda que existam embates de naturezas diversas.

É nesse princípio de colaboração, de atuação sempre em dependência de outros sujeitos que reside a diferença entre a modalidade EaD e a presencial. Compreendemos a importância da atuação colaborativa na atividade docente em cursos na modalidade EaD, pois aí que reside o caráter complexo dessa atividade de trabalho. Buscamos apresentar reflexões sobre a tensão de vozes sociais e a decorrente produção de sentidos *sobre a/na* atividade do professor em EaD, contribuindo não só para o desenvolvimento teórico-metodológico de pesquisas que contemplam a interface linguagem e trabalho, mas também para a reflexão da complexa atividade do professor de EaD. Entendemos que a docência, nessa modalidade de ensino, exige do professor, além de todas as prescrições pré-determinadas pelo seu ofício, a tarefa de atuar em um contexto para o qual não foi preparado. Isso revela a importância da criação de um espaço no qual esse

profissional possa ser ouvido e, também, falar sobre as inquietações que cercam a sua rotina de trabalho, que vai além da preparação e exposição de aulas.

### Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel(org) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010b, p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas (1959-1961). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010c, p. 307-335.

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010d, p. 367-392.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas (1974). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010e, p. 393-410.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010f.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4 ed. Trad. Aurora Bernardini et al. São Paulo: Ed. UNESP, Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Peres; FAÏTA, Daniel. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

FAÏTA, Daniel. *Análise dialógica da atividade profissional*. Tradução e organização: DI FANTI, Maria da Glória Corrêa; FRANÇA, Maristela Botelho; VIEIRA, Marcos. Rio de Janeiro: Imprinta, 2005.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009. (Linguagem)

MILL, Daniel. *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: UFSCar, 2010.

SCHWARTZ, Y. A linguagem em trabalho. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Décio Rocha. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, Y. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Ed.UFF, 2007a, p. 133-150.



## LINGUÍSTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA: ELEMENTOS PARA A CRIAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO TERMINOLÓGICO BILÍNGUE PORTUGUÊS/LIBRAS<sup>1</sup>

Eliamar Godoi\*

**Resumo:** A lexicografia se ocupa de critérios para seleção de entradas, de sistemas definitórios, de traduções, etc. para registro do léxico em acervos lexicais. No âmbito da lexicografia, o objetivo desse trabalho é contextualizar a ação lexicográfica e apresentar elementos necessários para a criação de um glossário terminológico bilíngue Português/Libras na área da Linguística da Língua Portuguesa com finalidade de dar suporte à criação desse glossário. Sabe-se que o ensino da Língua Portuguesa tendo a Libras como língua de instrução carece de um rol de sinais específicos que seus usuários precisam compartilhar, pois entre o Português e a Libras há muitos termos referenciais que não são organizados em acervos lexicais específicos. Para tanto, alguns elementos são necessários, entre eles ações como a de levantar textos, critérios de eleição de termos referência, processo de elaboração de definições, organização das entradas, suporte, tecnologias, etc. Trabalhos de Borba (2003), Barbosa (2004) Isquendo e Krieger (2004) e Xatara (2004), entre outros, compõem a base teórica desse estudo. As ações serão orientadas pela Linguística de *Corpus* cujas ferramentas de análise linguística permitiram a criação de listas de palavras conforme a sua frequência. A carência de acervos lexicais bilíngues Português/Libras e o fato de termos referenciais de textos teóricos não serem organizados nesse formato específico justifica esse trabalho. Espera-se como resultado tornar possível a acessibilidade linguística do surdo ao conteúdo veiculado na sala de aula de Língua Portuguesa, beneficiar ao intérprete, ao aluno ouvinte e docentes que atuarão em contextos educacionais bilíngues de educação de surdos.

**Palavras-chave:** Glossário bilíngue; Português/Libras; Lexicografia.

**Abstract:** The lexicography organizes criteria for selecting inputs of definition systems, of the translations, etc. for to registrate the lexicon in lexical collections. Within the lexicography, the aim of this study is to contextualize the lexicographical action and to present elements needed to create a terminological bilingual glossary Portuguese / Libras in the field of linguistics of the Portuguese language in order to support the creation of this glossary. It is known that the teaching of Portuguese using the sign language as instruction language lacks a specific list of signs that your users need to share, its because between the Portuguese and Libras have many terms that are not organized in specific lexical collections. Therefore, some elements are required, including actions such as select some theoretical texts, the terms, criterias, elaboration of the definitions, organization of inputs, support, technology, etc. Borba works (2003), Barbosa (2004) Isquendo and Krieger (2004) and Xatara (2004), among others, make up the theoretical basis of this study. The actions will be targeted by Corpus Linguistics whose linguistic analysis tools allow the creation of lists of words according to their frequency. The lack of bilingual lexical collections Portuguese / Sign Language and the fact referential terms of theoretical texts not be organized in this specific format that will justifies this work. It is expected as a result make possible the linguistic accessibility of the deaf to content posted in Portuguese classroom, benefit the interpreter, the listener student and teachers who will work in bilingual educational contexts of deaf education too.

**Keywords:** Bilingual glossary; Portuguese / Brazilian Sign Language; Lexicography.

### 1. Aspectos Introdutórios

Uma vez que a lexicografia se ocupa de critérios para seleção de entradas, de sistemas definitórios, de traduções, etc. para registro do léxico em acervos lexicais, para esse estudo, o

<sup>1</sup> Libras é a sigla para: Língua de Sinais Brasileira.

\* Professora do Instituto de Letras e Linguística – ILEEL. Doutora em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias – GPELET.  
[eliamarufu@gmail.com](mailto:eliamarufu@gmail.com)

objetivo é apresentar elementos para a criação de um glossário terminológico bilíngue Português/Libras na área da Linguística da Língua Portuguesa. A finalidade de um glossário e a de facilitar o entendimento dos principais termos técnicos utilizados em determinadas áreas. No âmbito acadêmico da área de línguas e no caso da educação de surdos e da língua de sinais, constitui-se em dar suporte ao ensino de Língua Portuguesa em contexto bilíngue de educação de surdos.

Trata-se de um relevante instrumento para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, já que essa modalidade de ensino prevê a utilização da Libras como língua de instrução. A ação de se ensinar uma língua ‘estrangeira’, no caso de ser a Libras a língua de instrução, carece sempre de um rol de sinais específicos que seus usuários (os surdos, intérpretes e professores) precisam de compartilhar. Como são línguas que utilizam canais de comunicação diferentes, sendo o Português canal oral auditivo e a Libras espaço gestual, sabe-se que entre o Português e a Libras há muitos termos referenciais que não são organizados em acervos lexicais específicos, ou não possuem um sinal em Libras e/ou esse sinal é pouco difundido.

Nesse sentido, a ação a ser desenvolvida para esse trabalho é a de apresentar os elementos necessários para a consecução de um glossário bilíngue Português/Libras, compreendendo a necessidade de direcionamentos melhor formulados para a criação de um instrumento como um glossário bilíngue, sobretudo envolvendo duas línguas de naturezas tão distintas como a Língua Portuguesa e Língua de Sinais Brasileira - Libras.

A necessidade de se levantar, definir e traduzir lexemas referências de textos basilares da Linguística da Língua Portuguesa para a Libras e compartilhar suas noções, é o que justifica esse trabalho, dada a tímida produção científica acerca da criação e disponibilização de glossários bilíngues Língua Portuguesa/Libras. A Libras é uma língua de modalidade gestual-visual que se distingue da língua oral majoritária e articular noções e conteúdo entre as duas línguas pode contribuir um enriquecimento lexical, para os processos de descrição da Libras, para criação e manutenção de acervos, além de contribuir para sua perenização, divulgação e difusão, instrumentalizando seus usuários e mantendo essa língua viva e dinâmica.

Nesse sentido, justifica-se também as ações desse trabalho pois a criação de um glossário terminológico bilíngue Português/Libras considera a necessidade de os usuários da Libras (os surdos, Intérpretes e docentes) carecerem de compartilhar um código linguístico comum em que a linguagem lhes seja mais clara possível. Justifica-se ainda pelo fato de que glossários bilíngues Português/Libras serem instrumentos essenciais para apoiar ações de acessibilidade linguística para o aluno surdo das instituições, apoiar a atuação do intérprete de Libras, dos docentes na sala de aula e a atuação dos monitores, e ainda, apoiar a formação de alunos (ouvintes) dos cursos de Letras, além dos bolsistas que acompanham os alunos surdos no âmbito dos núcleos de acessibilidade e das instituições.

Sendo assim, um material lexicográfico em Libras, quando em sua versão final, tende a apoiar à escolarização de estudantes surdos da graduação (Licenciatura em Letras), à atuação do profissional Intérprete de Libras e à formação bilíngue dos alunos egressos dos cursos de Letras, à instrumentalização de professores bilíngues e à comunidade interna e externa das instituições formadoras interessada no tema. Sabe-se que uma proposta de intervenção como essa, demanda uma organização de equipes distintas para cada etapa do processo sendo que deve haver sempre a interação dialógica entre pesquisadores (orientador e bolsistas), Linguistas, profissionais especializados (tradutores intérpretes de Libras/ professores bilíngues), alunos de cursos de Letras e dos próprios estudantes surdos, sujeitos da ação desse projeto, protagonizando o planejamento e as decisões que os envolvem no processo educacional.

Nesse contexto, por meio de um glossário bilíngue Português/Libras alimentado com termos e expressões referenciais da Linguística e da Gramática da Língua Portuguesa levantados para esse fim, esse produto tende, por um lado, a promover a acessibilidade linguística no ensino superior, contribuindo para o letramento acadêmico de estudantes surdos do curso de Letras da UFU, para a instrumentalização do aluno dos cursos Letras, além de instrumentalizar lexicalmente a atuação do Intérprete de Libras na mediação da interlocução professor e aluno surdo em sala de aula.

Por outro lado, esse acervo lexical tende ainda a contribuir para formação de redes de apoio ao atendimento educacional especializado - AEE de forma a complementar ou suplementar o processo de formação dos alunos surdos na graduação, já que os trabalhos de monitoria desses alunos surdos são realizados em salas de recursos do AEE em que terão acesso ao material didático específico e adaptados por meio da Libras e ainda o glossário como suporte conceitual e linguístico. Nesse espaço, o aluno surdo recebe apoio de modo específico para que tenha acesso ao conteúdo trabalhado pelo professor no horário regular acompanhado pelo monitor e pelo intérprete de Libras.

Normalmente, os textos e as atividades são levados pelos alunos surdos ao monitor que terá seu trabalho mediado pelo intérprete, em que intérprete e aluno surdo terão oportunidade de lançarem mão de um glossário bilíngue como instrumento essencial que permite a compreensão do conteúdo e da informação e ainda fornece sinais para termos e expressões referenciais de um determinado tema. Uma vez que o glossário pode trazer as definições desses termos, ele pode ser de grande auxílio também no processo enriquecimento vocabular tanto do surdo quanto do intérprete e também aprimorar o processo de leitura desenvolvido pelos surdos que não tem muito domínio da Língua Portuguesa. Dessa forma, o glossário pode suscitar inclusive discussão sobre conceitos e até pesquisas sobre os termos arrolados no texto. Espera-se como resultado final tornar possível a acessibilidade linguística do surdo ao conteúdo veiculado na sala de aula de Língua Portuguesa, além de favorecer ao intérprete, ao aluno ouvinte e docentes que atuarão em contextos educacionais bilíngues de educação de surdos.

Trabalhos de Biderman (2001), Borba (2003), Barbosa (2004), Isquendo e Krieger (2004) e Xatara (2004), entre outros, comporão a base teórica desse estudo. As ações para a composição do glossário bilíngue serão orientadas pela Linguística de *Corpus* e as ferramentas de análise linguística permitirão a criação de listas de palavras conforme a sua frequência nos textos basilares da área da Linguística e da Língua Portuguesa em que para cada termo referencial e expressão chave elencadas será elaborada uma definição na primeira etapa. Para a segunda etapa do processo de criação do glossário, a lista de palavras será traduzida para a Libras e disponibilizada aos consulentes.

Uma vez que ainda não existe produção científica suficiente sobre o léxico da Libras para fins específicos no contexto acadêmico, bem como de instrumentos que possibilitem acesso à termos referenciais de conteúdos em Libras, nem produção que aponte levantamentos lexicográficos terminológicos padrão para determinados contextos de uso da Libras, muito menos produção científica sobre o estágio em que se encontra os processos de criação e difusão dos sinais da Libras no âmbito da terminologia no Ensino Superior, esse trabalho se pauta em propor inicialmente e ainda timidamente metas cuja finalidade seja a de lançar um olhar especial para o fenômeno linguístico da terminologia do conteúdo veiculado em salas de aulas das instituições de ensino superior, como uma proposta que contribua para o aspecto bilíngue da educação do surdo.

De modo geral, como já dito, a disponibilização de glossários terminológicos bilíngues Língua Portuguesa/Libras até mesmo na área da Linguística da Língua Portuguesa assim como

as definições de termos referência e expressões chaves contextualizadas não são apenas escassas como também se mostra parcelar e simplista excetuados alguns raros e assistemáticos trabalhos realizados no âmbito acadêmico como alguns raros glossários com números reduzidíssimos disponibilizados por pouquíssimas instituições. Nesse contexto, esse trabalho se pautará em apresentar tanto a relevância, a necessidade de criação e manutenção de acervos lexicais, sobretudo sob forma de glossários bilíngues Português/Libras como também apresentar elementos necessários para sua criação e manutenção. Em específico, nos pautaremos a apresentar literatura pertinente, necessidades, estratégias de coleta de corpus, indicação de textos referência, composição de equipes, ferramentas tais como um programa de computador para lidar com corpora e ainda apresentar um formato de composição possível para o glossário bilíngue Português/Libras.

## 2. Fundamentos e teorias

Considerando que o Léxico de uma língua é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico de uma comunidade (VILELA, 1994), organizar os termos referenciais de uma determinada área científica veiculada em uma língua de instrução e traduzir esses termos para outra língua a qual servirá de acesso ao conteúdo veiculado favorece à acessibilidade linguística tão cara ao aluno surdo ingressado no ensino superior. Sabendo-se que a Libras é a língua materna do surdo e a língua portuguesa em contextos bilíngues é a sua segunda língua, nesse contexto, organizar um material lexicográfico associando as duas línguas favorece a um melhor trato dos conteúdos veiculados em salas de aula inclusivas, auxiliando a interlocução professor-intérprete-aluno surdo.

Sabe-se que não há relação biunívoca entre Língua Portuguesa e a Libras e que há muitos termos referenciais e específicos das áreas que são tratados em português que não possui um sinal em Libras e ou esse sinal é pouco difundido. Nesse caso, urge a necessidade de levantar os termos base dos textos de conteúdo específico dos cursos de graduação da UFU que recebem alunos surdos, traduzir esses termos para a Libras e ainda organizar as respectivas definições em formato de um glossário. A tecnologia auxilia no ponto em que um material como esse só consegue ser disponibilizado em formato eletrônico, já que a Libras é uma língua espaço visual e o vídeo se mostra como a melhor forma de registro. Senso assim, o glossário bilíngue Português/Libras auxilia alunos, intérpretes e professores tornando possível a acessibilidade linguística do surdo ao conteúdo veiculado na sala de aula. Esse recurso também tende a favorecer à acessibilidade linguística do aluno ouvinte do curso de LPDL – Letras: habilitação em Língua Portuguesa com domínio em Libras que se encontra em processo de formação inicial. Sabe-se que esse futuro professor carece de ter acesso a essa terminologia em Libras, pois ao concluir o curso, ingressará no mercado de trabalho habilitado a ministrar aula de Língua Portuguesa para surdos tendo a Libras como língua de instrução, sendo esse conhecimento de muita necessidade.

A título de definição,

a lexicografia pode ser vista sob duplo aspecto: (I) como técnica de montagem de dicionários, ocupa-se de critérios para seleção de nomenclaturas ou conjunto de entradas, de sistemas definitórios, de estruturas de verbetes, de critérios de remissões, para registro de variantes, etc., (II) como teoria, procura estabelecer um conjunto de princípios que permitam descrever o léxico (total ou parcial) de uma língua, desenvolvendo uma metalinguagem para manipular

e apresentar as informações pertinentes. É nesse aspecto que entra a grande contribuição da teoria linguística (BORBA, 2003, p. 15).

Considerando a lexicografia como teoria que contribui para descrever e perenizar o léxico, o fato de a terminologia dos conteúdos e áreas específicas adotada na sala de aula em suas diferentes áreas do conhecimento ser essencialmente ministrada em Língua Portuguesa e ainda não ter sido ainda abordada e/ou tratada no âmbito da Libras tem dificultado o trabalho de interpretação. Esse formato também tem gerado um atraso no processo de aprendizagem do surdo que não consegue ter acesso de modo eficaz ao conteúdo veiculado em cada aula, o que leva à necessidade de buscar elementos que favoreçam à comunicação em ações contextualizadas. Ao buscar termos e expressões em textos basilares utilizados em uma determinada área, a ação é elaborada de modo contextualizado afastando assim, a possibilidade de recorte descontextualizado e ineficiente, e permitindo que o trabalho se aninhe em um eixo condutor garantindo-lhe o seu caráter científico.

Biderman (2001) apresenta a linguística de *corpus* em que foi descoberta pelos linguistas que constataram a importância de se consultar *corpus* para testar hipóteses ou fornecer evidências na pesquisa linguística. Segundo a lexicógrafa, o *corpus* veio possibilitar um confronto entre a teoria e os dados empíricos da língua. Surge nesse espaço a noção de corpus textual, o qual é entendido como um conjunto de textos da língua escrita o qual conta com gerenciadores de textos que suportam um número grande de textos, totalizando milhares de ocorrências de palavras. Nesse caso, Biderman (2001) aponta a Linguística Computacional como uma ferramenta imprescindível para se lidar com *corpus* tão grandes como os *corpus* textuais.

De acordo com Sardinha (2006) a

Linguística de Corpus é um campo que se dedica à criação e análise de corpora (plural latim de corpus), que conjunta textos e transcrições de fala armazenadas em arquivos de computador. A Linguística de Corpus [...] investiga a linguagem, nos seus mais diversos níveis, colocando à disposição do analista quantidades de dados antes inacessíveis. Um dos grandes agentes dessa revolução é a informática; sem ela, a Linguística de Corpus contemporânea não poderia existir. Assim, o linguista de corpus depende de programas de computador para lidar com corpora. Dentre os vários softwares que existem para auxiliar o linguista de corpus, um deles se destaca: *WordSmith Tools*. (SARDINHA, 2006, p. 6).

Sardinha (2006) define que o programa *WordSmith Tools* é um conjunto de programas integrados ('suíte') destinado à análise linguística, cujo software permite fazer análises baseadas na frequência e na co-ocorrência de palavras em corpora. Permite ainda processar previamente os arquivos do corpus, ou seja, retirar partes indesejadas de cada texto, organizar o conjunto de arquivos, inserir e remover etiquetas, etc., antes da análise propriamente dita. Ao lidar com um corpus muito extenso como o de textos originais em que se pretende elencar termos e expressões referências, programas como o *WordSmith Tools* propicia condições para os trabalhos de organização de grandes acervos lexicais sejam viabilizados com o máximo possível de abrangência.

Esse tipo de programa pode desmembrar textos organizando listas de palavras de corpus de referência e de concordâncias se destinam a várias aplicações, que compreendem o pré-processamento, a organização de dados e a análise propriamente dita de corpora ou textos isolados. O programa oferece ferramentas para a consecução de tarefas essenciais, como listas de palavras (através do programa *WordList*), de concordância (por meio do Concord), sendo

que pode-se afirmar com Sardinha (2006) que o próprio *WordSmith Tools* tem sido um fator de divulgação da Linguística Corpus no Brasil.

Nesse contexto, no que se refere a palavras e expressões levantadas do textos originais, considera-se termo as unidades semânticas dominantes ou mais salientes nos textos técnico-científicos em que o termo é a unidade lexical e sua acepção estará definida no texto-fonte, integrando a totalidade da tessitura textual (ISQUERDO; KRIEGER, 2004). A ideia é elencar as unidades semânticas dominantes da linguagem em uso, evitando o caráter categorizador, palavras isoladas e/ou fora de contexto. Por isso, a opção por textos basilares (textos especializados).

De acordo com Isquerdo e Krieger (2004), é sobre o uso de linguagem que concretiza os dizeres das técnicas e ciências realizados em textos de diferentes perfis que incidem a descrição e análise de uma terminologia linguística de novas dimensões, a partir do momento em que se reconhece que o texto especializado é o habitat natural das terminologias a área da Linguística e da gramática da Língua Portuguesa podem mostrar-se especialmente produtivas para a pesquisa em Terminologia.

Existem diversos tipos de glossário, por exemplo: um glossário bilíngue, quando as palavras são explicadas e traduzidas para outro idioma. Esse tipo de glossário se destina a amenizar o entrave de comunicação e instrumentalizar os usuários das duas línguas dando relevância à criação e alimentação de glossários, especialmente aqueles cujas acepções são agrupadas por áreas de conhecimento. Tais acepções são geralmente coletadas quando surgidas em textos originais em que os termos específicos da área são levantados e realizado todo um trabalho lexicográfico no sentido de se montar acervos lexicais com corpus específicos. No caso da transposição para a Libras, após a realização do levantamento das entradas, da elaboração das definições, deve-se buscar os respectivos sinais representativos das noções em Libras e, então, filmar esses sinais que serão disponibilizados em formato de vídeo. O formato de vídeo se constitui no material que alimenta os raros acervos brasileiros de Libras. Os sinais utilizados para tais acepções e/ou terminologias comporão o rol dos sinais terminológicos componentes desses glossários que são disponibilizados em ambientes virtuais, e posteriormente aberto para toda a comunidade interna e externa às Instituições de ensino. Todo glossário tende a contribuir com um alargamento do vocabulário dos envolvidos no processo de interlocução, especialmente na Libras, em termos desse produto.

Nesse sentido, Castro Júnior (2011) esclarece que

O vocabulário de uma língua é ampliado ou enriquecido à medida que o falante aumenta sua convivência sociocultural e procura indagar metodicamente o significado de sinais desconhecidos e, nesse caso, o dicionário é um importante documento de consulta, que auxilia o usuário a compreender os significados dos sinais e a aprender os significados de outros sinais que não fazem parte de seu vocabulário, para então usá-los com propriedade. (CASTRO JÚNIOR, 2011, p. 129).

Para a composição glossários, com vistas a perenizar, difundir, dinamizar e instrumentalizar os consulentes (aluno surdo e tradutor/intérprete e docente na sala de aula quanto ao uso da Libras), vê-se a necessidade de compilação e registro desses sinais terminológicos/acadêmicos utilizados pela comunidade surda de contextos acadêmicos. Sendo assim, esses glossários contribuem para alimentar pesquisas diversas em diversas áreas de realização da Libras em contexto educacional, mas, para que seja contextualizado, esse rol de unidades semânticas dominantes ou mais salientes nos textos basilares dos curso de Letras em que o termo é a unidade lexical, sua acepção estará definida no texto-fonte.

O vocabulário técnico-científico e suas respectivas expressões-chaves são instrumentos imprescindíveis para o recorte dos fatos científicos, de acordo com Barbosa (2004), para a armazenagem e recuperação desses dados, para a comunicação mais intensa e eficiente entre os especialistas no interior de uma área científica, entre áreas científicas e no caso dos glossários bilíngues, melhorar a comunicação entre os usuários das duas línguas.

Uma vez que expressões-chaves se enquadram no âmbito da fraseologia, de acordo com Xatara (2004) tem-se a fraseologia popular (lugar dos idiomatismos, gírias, provérbios e afins) e a fraseologia técnico-científica (em que se encerram as expressões terminológicas), a qual identifica as expressões-chaves levantadas nesse trabalho. Sendo assim, as unidades fraseológicas identificadas nos textos bases e inserem na macroestrutura em que a fraseologia se fará presente invariavelmente como um dos termos da expressão, cuja escolha muitas vezes não obedece a um padrão criterioso, fazendo com que a consulta aos textos basais se mostre morosa e confusa. Mesmo assim, as unidades fraseológicas deverão ser consideradas no levantamento dos termos referenciais e expressões-chaves dos textos consultados. Ressaltamos que, embora o paradigma da fraseologia ofereça novos elementos para a descrição e explicação do funcionamento deste e de outros tipos de unidades, é ainda uma teoria em elaboração.

Sabe-se que os dicionários, glossários e vocabulários constituem uma organização sistemática ou ao menos uma tentativa de descrição do léxico. Desse ponto de vista, tratam-se de produtos culturais direcionados ao consumo do grande público, apesar de que o dicionário é um produto de ordem comercial, ao contrário das demais obras lexicográficas.

Importante mencionar que o dicionário, em si, recolhe o tesouro lexical da língua num dado momento da história de um grupo social, mas a sua feitura deve compreender os valores políticos, históricos e sociais. Por isso, o lexicógrafo deve ter como finalidade a compreensão do todo léxico e o modo pelo qual a comunidade linguística tem incorporado os regulamentos de criação e expansão desse léxico e de acordo com cada ideologia e sob cada lógica.

### **3. Formas de possibilidades estruturais e os elementos fundamentais para a composição de glossários bilíngues**

Considerando a amplitude da demanda para essa ação de composição de glossário bilíngue Português/Libras, para esse estudo optamos por um recorte que atua no âmbito da Língua Portuguesa na busca por seu léxico específico e referencial utilizado em textos da área da Linguística e da sua Gramática, considerando os cursos de Letras das instituições que recebem a comunidade surda e operam no processo de formação de professores que atuarão no âmbito da educação bilíngue, muitas vezes ao ministrar aulas de Língua Portuguesa tendo a Libras como língua de instrução. Nesse contexto, esse trabalho lexicográfico abrange uma pesquisa que articula as grandes áreas Linguística e Educação Especial, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Em termos da relevância, reforçamos que criação e disponibilização de glossários bilíngues Português/Libras no contexto acadêmico podem propiciar ações de inclusão e de acessibilidade linguística para a comunidade surda e ouvinte interessados na interlocução entre pares e entre leitor e texto. Nesse aspecto da acessibilidade linguística, há a caracterização da realidade de uso da Libras nas instituições de ensino, também sua especificidade de uso em termos da chamada ‘Libras acadêmica’ que tem se tornado um dos maiores desafios que se colocam para o trato da Libras em contexto acadêmico da sala de aula no ensino superior. Faltam fundamentos empíricos consistentes e também acervos que se constituam enquanto um

material e/ou recurso que a partir dos seus termos forneça o sinal em Libras correspondente e informações sobre cada uma das palavras registradas para que possa ser consultados pelos interessados surdos e ouvintes.

Nesse caso, de modo geral, um elemento fundamental para a composição de glossários terminológicos bilíngues é eleger o cenário de coleta dos termos e expressões, em que denominamos de texto base cujas noções e terminologias permeiem todo o curso de Letras. Outro elemento, é o processo de levantamento dos termos base coletados de a partir de textos de conteúdo específico dos cursos, no nosso caso, o curso de Letras/Português e Letras/Libras. Também como elemento fundamental elegemos a elaboração de definições para cada termo ou expressão levantados nos textos referência. Dessa forma, serão elaboradas definições para cada termo referência e expressões chave levantadas dos textos.

Ainda, como elemento relevante do glossário, apontamos o processo de tradução de uma língua para outra de cada termo e expressão, os quais serão traduzidos do Português para a Libras. A organização dessas entradas (termos e expressões) suas respectivas definições e abonações em formato de um glossário, e a disponibilização em formato eletrônico para todos os interessados se mostrou como outro elemento fundamental para criação e composição de glossários terminológicos.

Para tanto, devido à complexidade e volume do trabalho, durante o processo de criação e composição de um glossário como o bilíngue Português/Libras, carece dividi-lo em duas etapas com duas composições de equipe e ações distintas. A primeira etapa deve contar com uma equipe formada por: alunos do curso de Letras e um Linguista. Essa equipe é responsável por desenvolver ações desde a eleição dos textos base, o levantamento dos termos referência e expressões chaves, elaboração das definições até a organização de uma lista considerando entrada/definição/abonação em ordem alfabética. Fechada essa etapa, a segunda etapa envolve a composição de outro formato de equipe para outro tipo de ação. Esse segunda equipe deve ser composta de: alunos surdos, docentes surdos, intérpretes de Libras e um Linguista.

Para a composição do glossário bilíngue Português/Libras que está em processo de formação e do qual originou esse artigo, foram eleitos, os seguintes autores com suas respectivas obras: *Ferdinand Saussure* – Curso de Linguística Geral; *Noam Chomsky* – Estruturas Sintáticas; *William Labov* – Padrões Sociolinguísticos e *José Carlos de Azevedo* – Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. Entendemos esses textos originais como específicos básicos da maioria dos cursos de Letras do país, os quais se constituíram como base de coleta dos termos referências e/ou expressões chaves (entradas, acepções) do conteúdo, delineando uma ação contextualizada. Não temos a pretensão de elencar todos os termos chave e expressões referência desses textos, até mesmo pela extensão do trabalho. A ideia, a princípio, é eleger cerca de 250 (duzentas e cinquenta) termos e/ou expressões de cada obra, totalizando um glossário com até 1.000 (mil) entradas. As outras entradas levantadas que não fizerem parte da seleção de termos e expressões referenciais para esse momento do trabalho ficarão arquivadas para futuramente dar continuidade no processo, fazendo que esse glossário esteja em constante atualização.

Com os textos originais eleitos, o programa *WordSmith Tools* se encarrega de apresentar um levantamento das listas de palavras e expressões. A partir dessas listas, a ação seguinte é proceder ao mapeamento e à classificação dos respectivos termos chaves, selecionando as entradas que comporão o glossário pela frequência de aparição no texto original. Após essa seleção, a ação seguinte será a elaboração das respectivas definições que organizadas em ordem alfabética compuseram uma lista dos termos/definição que, na outra etapa foram traduzidos para a Libras e disponibilizados ao consulentes em forma de glossário.



Nesse caso, a meta, da primeira etapa foi apresentar a lista das entradas/definição/abonação para que, na sequência do trabalho, fosse encaminhada para a segunda equipe. Sendo que a alimentação do glossário bilíngue final se constituiu enquanto ação geral para o grande projeto. A incumbência da primeira equipe foi fazer o levantamento de textos, e com o auxílio do programa *WordSmith Tools* fez-se a seleção de termos e expressões referenciais (elaboração de suas respectivas definições) na área de Língua Portuguesa no âmbito da Linguística e da Gramática a partir de textos trabalhados pelos professores em sala de aula.

A pesquisa de abordagem qualitativa se vale da investigação-ação como modalidade de investigação, buscando levantar demandas que contribuam para a acessibilidade linguística com um plano de intervenção que envolveu o levantamento das terminologias de obras base do curso de Letras no âmbito da Língua Portuguesa, a fim de alimentar um glossário bilíngue Português/Libras. Essa ação é no sentido de auxiliar na relação entre professor, intérprete e aluno surdo na sala de aula e demais interessados, mas também contribui para propiciar a acessibilidade considerando o eixos pedagógico, atitudinal.

O corpus levantado dos textos base foi analisado considerando métodos advindos da linguística de corpus. Para Sardinha (2004) é importante destacar que um corpus deve ser planejado e concretizado seguindo critérios linguísticos de seleção, pois os dados devem ser autênticos e o corpus deve ter a finalidade de ser um objeto de estudo linguístico. Na linha da Linguística de Corpus, os critérios a serem utilizados para a seleção dos dados no âmbito da amostragem. A seleção por amostragem, segundo Sardinha (2004) é composto por porções de textos ou de variedades textuais, planejado para ser uma amostra finita da linguagem como um todo.

Sendo assim, para além da busca por desenvolver ações específicas de levantar entradas e traduzi-las de uma língua para outra, esse trabalho se aponta no âmbito da terminologia da área da linguística e da gramática da Língua Portuguesa levantada a partir de textos utilizados em sala de aula dos cursos de Letras Língua Portuguesa e Libras com vistas a consecução de um glossário dos termos representativos dessas áreas sendo traduzidos para a Libras na constituição de um glossário bilíngue Português/Libras. Nesse contexto, o propósito desse projeto congrega ações multidisciplinares para formação da rede de apoio articulando áreas como a Linguística e a Educação Especial no âmbito do AEE.

Para os paradigmas da categoria gramatical, poderão ser considerados substantivos, adjetivos e verbos, além de expressões chaves. Já no paradigma definição, serão consideradas a definição terminológica que objetiva delimitar com precisão um conceito pertinente à área com base em traços conceituais distintivos em que a informação serve para diferenciar conceitualmente os termos de uma mesma área de especialidade, além da definição enciclopédica que se acrescenta à definição terminológica como nota explicativa, não sendo exatamente uma definição, mas uma informação não-pertinente ao conceito. Nesse trabalho, a definição enciclopédica aparece como nota explicativa, não fazendo parte da definição.

Apresentamos uma pequena demonstração de termos e expressões chave compiladas aleatoriamente nas obras elencadas, entre outros podemos destacar:

**Saussure** - Signo, Significado, Significante, Arbitrariedade do signo, Dicotomia, Estruturalismo, etc.

**Chomsky** - Aquisição de língua, Competência, Desempenho, Gerativismo, Gerativotransformacional, Gramática Universal, Gramática Gerativa, etc.

**Labov** - Sociolinguística, Sociolinguística variacionista, Padrões sociolinguísticos, métodos de coleta de dados, linguagem em uso, vernáculo, narrativa de experiência pessoal, variação e mudança linguística, estratificação social, etc.

**Azeredo** - Lexicografia, palavra, gramática, classes gramaticais, verbo, adjetivo, locução adjetiva, substantivo, sintagma, fonética, morfologia, sintaxe, morfossintaxe, etc.

Nessa linha, pode-se apresentar um protótipo do que será o glossário bilíngue Português/Libras quando finalizado, como pode ser observar na figura a seguir:



Entrada	Definição	Abonação	Sinal Libras/vídeo
Adjetivos	<b>Adjetivo</b> é toda palavra que caracteriza o substantivo, indicando-lhe <b>qualidade, defeito, estado, condição</b> , etc. O adjetivo pode aparecer antes ou depois do substantivo. Ex.: <i>linda</i> moça ou moça <i>linda</i> .	Ex.: homem <b>bom</b> (qualidade), menino <b>traquina</b> (defeito), moça <b>feliz</b> (estado), família <b>rica</b> (condição).	
Verbo	<b>Verbo</b> é uma palavra com origem no termo em Latim " <i>verbum</i> ", que significa " <b>palavra</b> ". Na Gramática da Língua Portuguesa, designa a classe de palavras que <b>indicam ação, uma situação ou mudança de estado</b> .	Ex.: Comer, falar, pensar, correr, partir. Meu amigo <b>come</b> muita carne. Eu <b>falo</b> demais quanto <b>estou</b> feliz. Eu <b>pensava</b> em <b>namorar</b> você. Ontem <b>corri</b> para <b>atravessar</b> a rua. Você já partiu aquele bolo?	

Figura 1: Conceitos (AZEREDO, 2008). Exemplos livres e gravuras do dicionário de Libras 'acessobrasil'<sup>2</sup>.

A segunda etapa, uniram-se a comunidade surda da instituição (alunos e docentes surdos, intérprete de Libras) alunos e docentes ouvintes bilíngues, Linguista e a equipe de tecnologia (filmagem e edição de vídeos). Foi feita uma pesquisa nos acervos de Libras de várias instituições no sentido de buscar qual sinal é utilizado para cada termo e expressão chave apresentado e para os que não foram encontrados sinais já difundidos, a comunidade surda se reuniu e criou os que não existia ainda.

#### 4. Considerações finais

Em termos da organização da obra lexicográfica bilíngue Português/Libras, foi feito o levantamento tanto dos textos quanto dos termos e expressões referenciais de cada um, a elaboração de definições contextualizadas para cada termo, o registro e organização em ordem alfabética dos termos e suas respectivas definições e a entrega desse compilado para a segunda equipe para que eles procedam à tradução e a disponibilização desse material para a Libras.

A coleta de dados para a constituição do *corpus* foi realizada por meio dos textos integrais publicados. Os textos denominados basilares do curso de Letras inclui autores como Fernand de Saussure, Noam Chomsky que se inscrevem na vertente do Estruturalismo e do Gerativismo, Willian Labov inscrito na vertente da Sociolinguística variacionista e José Carlos de Azeredo no âmbito da gramática da Língua Portuguesa, entre outros. Esses textos forneceram ao projeto os termos referência e as expressões chaves que comporão a lista.

Esses elementos serviram de base para a projeção da macroestrutura, servindo ao propósito definido para essa ação que envolve aspectos inerentes à organização da macroestrutura de uma obra lexicográfica no que se refere à criação de um acervo linguístico de termos e expressões representativos da área da Língua Portuguesa e da sua Linguística, os

<sup>2</sup> Dicionário de Libras gratuito Acessobrasil – Disponível em: <http://acessobrasil.org.br/libras/>

quais serão traduzidos para a Libras e disponibilizado eletronicamente para a comunidade acadêmica.

Esse trabalho, em andamento, resulta em ações envolvendo alunos bolsistas e voluntários, docentes surdos e ouvintes, intérpretes de Libras e Linguista. Tratou-se de uma atividade que propiciou interação em que os membros das duas equipes participassem e compreendessem a dinâmica de criação de um produto lexicográfico como ação de acessibilidade linguística no âmbito do ensino superior. Essa ação também articulou teoria e a prática inseridas no âmbito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, foi levantado a literatura específica sobre os processos de criação de glossários bilíngues, sobre a base de coleta de dados, sobre a seleção dos termos e expressões referenciais da área abordada e sobre a tecnologia necessária para se disponibilizar um glossário bilíngue envolvendo a Libras, uma língua de modalidade gestual e visual.

Um glossário bilíngue Português/Libras alimentado com termos e expressões referenciais da Linguística e da Gramática da Língua Portuguesa levantados para esse fim tende a contribuir para promoção da acessibilidade linguística no ensino superior; para compartilhar noções e conceitos chaves além do sinal correspondente em Libras, para manutenção de um acervo lexical acadêmico específico da Libras; para o letramento acadêmico de estudantes surdos do curso de Letras; para a instrumentalização do aluno do curso de Língua Portuguesa com Domínio de Libras, e por fim, para instrumentalizar lexicalmente a atuação do Intérprete de Libras na mediação da interlocução professor e aluno surdo em sala de aula.

Sendo assim, glossários bilíngues Português/Libras surgem no sentido de criar condições e oportunizar o acesso e a permanência de estudantes surdos no seio das instituições de ensino, uma vez que unidos a outros elementos surgem para atuar na eliminação de barreiras nas comunicações e na informação, pois ameniza os entraves da falta de sinais para a comunicação em Libras no âmbito da sala de aula. Nesse caso, um glossário bilíngue criado a partir dos materiais didáticos utilizados pelos surdos e estudados pelos intérpretes seria relevante já que possibilitaria a expressão e o recebimento de mensagens e de informações por intermédio da Libras.

Espera-se também que as definições elaboradas a partir do contexto de uso dos termos referenciais e expressões chave possam favorecer à uma melhor compreensão das noções veiculadas nos textos, já que não basta levantar os termos e atribuir-lhes respectivamente um sinal correspondente em Libras. A ação isolada de apenas apresentar entrada/tradução em glossários não colabora para a compreensão da noção do termo por parte do aluno surdo que precisa dessa noção para fazer uma leitura eficiente tanto do texto, quanto do que o professor fala. Nesse caso, a entrada (termo) deve aparecer seguida da sua respectiva definição com abonação ou exemplo, logo após o sinal correspondente.

Atualmente, as instituições de ensino superior alocam um versátil e considerável grupo de servidores e discentes surdos em diversos setores e/ou cursos, em especial nos cursos de Letras como os cursos de Letras/Libras em que a Língua Portuguesa é tratada como segunda língua e até mesmo curso de Letras/Língua Portuguesa com fluência em Libras. Esse grupo de surdos servidores e discentes compõe a comunidade surda das instituições educacionais e o processo de formação de profissionais para atuarem na educação de surdos fica a cargo dessas instituições formadoras.

Enquanto acervo complementar de apoio à escolarização de estudantes surdos da graduação da UFU, percebe-se na criação de glossários terminológicos bilíngues uma possibilidade de melhorar o acesso ao conteúdo veiculado na sala de aula e até mesmo uma melhoria da comunicação entre aluno surdo e intérprete. Nesse sentido, urge a importância de

ações que prevejam a criação e alimentação de glossários dos sinais de cunho terminológico e científicos levantados a partir do uso da Libras na sala regular do ensino superior de cursos de graduação que recebem alunos surdos, mas também levantados a partir de textos teóricos, cujas noções compartilhas neles permeiem todo o curso.

### Referências:

- ANDRADE, M. M. Organização da macroestrutura: problemas metodológicos. In: CARVALHO, N. M. (org.). **Lexicologia, Lexicografia e Terminologia: questões conexas**. 1º Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL. **Revista Alfa**. Faculdade de Letras/UFRJ, abr. 1998.
- AMARAL, L. A., ROAS, F. A. C., FABRI, L.M., CALADO, V. A. **Propondo uma Política da USP referida à Deficiência**.  
<[www.cecae.usp.br/usplegal/quem/Propondo\\_uma\\_Política\\_da\\_USP\\_Referida\\_à\\_Deficiência.htm](http://www.cecae.usp.br/usplegal/quem/Propondo_uma_Política_da_USP_Referida_à_Deficiência.htm)> Acesso em 20 dez. 2006.
- AZEREDO, J.C., **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BARBOSA, M. A. A terminologia e o ensino de Metalinguagem técnico-científica. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. **As ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Vol. 2. Campo Grande – MS: Editora UFMS, 2004.
- BAUMEL, R. C. R; CASTRO, A.M. **Formação de professores e a escola inclusiva – questões atuais**. *Revista Integração*. MEC/SEESP. Ano 14, n.24. 2002. p. 06-11.
- BEVILACQUA, C.R. Unidades fraseológicas especializadas: aspectos semânticos. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. **As ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Vol. 2. Campo Grande – MS: Editora UFMS, 2004.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BORBA, F. S. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia**. São Paulo: Unesp. 2003.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Decreto 5.626/05**.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei 13.146/15. Estatuto da pessoa com deficiência**.
- CHOMSKY, N. **Estruturas sintáticas**. Tradução e comentários de Gabriel de Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi. Petrópolis: Vozes, 2015.
- GLAT, R. NOGUEIRA, M.L. **Políticas educacionais e a Formação de professores para a escola inclusiva no Brasil**. *Revista Integração*. MEC/SEESP. Ano 14, n.24. 2002. P. 22-27.

KRIEGER, M.G. Do reconhecimento de terminologias: entre o linguístico e o textual. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. **As ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Vol. 2. Campo Grande – MS: Editora UFMS, 2004.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008. Tradução de: Sociolinguistic Patterns.

MACEBO, D. “**Universidade para Todos**”: a privatização em questão. Campinas, São Paulo:Unicamp. *Revista Pro-posições*. V. 15, 3(45) set/dez. 2004. p. 75-89.

MAZZONI, A. A., TORRES, E. F., ANDRADE, J. M. B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. In.: *Revista Act Scientiarum*, Maringá, 23(1):121-126, 2001. ISSN 1415-6814

PAIS, C. T. Do projeto de elaboração de um dicionário bilíngue (Francês-Português) dos termos preferenciais da Ecologia. *Revista Alfa*. Faculdade de Letras/UFRJ. abr. 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão - Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

THOMA, A. S. **A inclusão no ensino superior**: “- ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...”. *Trabalho apresentado no GT: Educação Especial / n. 15*. 2006.

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

SARDINHA, T.B. **Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools**. Disponível em: <[http://sis.posugf.com.br/AreaProfessor/Materiais/Arquivos\\_1/13879.pdf](http://sis.posugf.com.br/AreaProfessor/Materiais/Arquivos_1/13879.pdf)> Acesso em 20 nov. 2016.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 11 ed. São Paulo: Cultrix/ Editora da Universidade de São Paulo, s/d.

VILELA, M. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

XATARA, C. M. Unidades fraseológicas e terminológicas em dicionários bilíngues gerais. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. **As ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Vol. 2. Campo Grande – MS: Editora UFMS, 2004.

## **LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: PROCESSO DE (MULTI)LETRAMENTOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.**

Neidson Dionísio Freitas de Santana \*\*

**Resumo:** As práticas sociais que envolvem leitura e escrita, na sociedade atual, estão em constantes transformações, que precisam ser acompanhadas pela educação. Na contemporaneidade, falar em práticas de letramentos significa mergulhar no universo multimodal, multimidiático e hipertextual do ciberespaço e suas práticas sociais que, pela evolução dos recursos tecnológicos, apresenta a cibercultura como um conjunto de práticas, atitudes, valores e modos de construir conhecimentos. Há, entretanto, um descompasso entre a realidade apresentada pela cibercultura e a realidade escolar, além da questão da formação inicial e continuada dos professores e, conseqüentemente, a subutilização dos recursos pedagógicos, nas aulas de Língua Portuguesa; dentre eles, o livro didático que, enquanto tecnologia impressa, em meio às contemporâneas tecnologias digitais, continua tendo altos investimentos por parte do Governo Federal, através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Desse modo, esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo discutir, a partir de uma leitura crítico-reflexiva das propostas de atividades apresentadas em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como o professor poderá, do papel ao digital, promover práticas de leitura e escrita significativas, tomando a pedagogia dos multiletramentos como potencializadora do fazer docente. Trata-se de uma pesquisa colaborativa de abordagem qualitativa. Ainda em andamento, o estudo, em fase de pesquisa bibliográfica, permitiu-nos compreender, até o momento, que o livro didático, mesmo em tempos de tecnologias digitais, que oferecem suportes variados de leitura e de escrita, ele não perdeu sua hegemonia e que continua sendo o material de que o professor muito depende para preparar suas aulas. Precisa ser, portanto, tomado como possibilidade de transgressão do ato de ler e de escrever, como recurso para a promoção de multiletramentos.

**Palavras-chave:** Livro didático; Formação de professores; Tecnologias digitais; Multiletramentos; Ensino Médio.

**Résumé:** Les pratiques sociales impliquant la lecture et l'écriture, dans la société d'aujourd'hui, ils sont en constante transformation, qui ont besoin d' être accompagné par l'éducation, car, parler des pratiques de littératies, en la contemporaneidad, il signifie plonger dans l'univers multmodal, multimédia e hypertextuel constitué par les technologies digitales. Cependant, nous savons qu'il ya un décalage entre la réalité présentée par la cyberculture et la réalité de l'école. Se joint à ce fait la question de la formation professionnelle continue des professeurs, donc, la sous-utilisation des ressources pédagogiques, dans les classes Langue Portuguesee; dentre ils, le livre didactique, tandis que technologie imprimé, même en milieu des contemporaines technologies digitales, il continue a tendance de hauts investissements par le Gouvernement Fédéral, à travers Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM. Ainsi, cette recherche, en cours, a comme objectif discuter, à partir d'une lecture critique-réflexive des propositions d'activités présentées dans le livre didatique de Langue

\* Mestrando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia; dionisio.freitas@hotmail.com.

Portuguese du Lycée, comme le professeur pourrait, du papier au digital, promouvoir des pratiques de lecture et l'écriture significative, en prenant la pédagogie des (multi) littératies comme renforcement de la pratique du professeur. C'est une recherche collaborative d'approche qualitative. En cours, nous a permis de comprendre, jusqu'au moment, que le livre didactique, même en temps de technologie digitale qui offrent supports divers en lecture et em écriture, il n'a pas perdu sa hégémonie e qui continue à être le matériel que dépend beaucoup le professeur pour préparer leurs classes. A besoin d'être, donc, pris comme possibilité de transgression de l'act de lecture et d'écriture, comme ressource pour la promotion des (multi) littératies.

**Mots-Clés:** Livre didactique; Formations des professeurs; Technologies digitales; Multilittératies; Lycée.

## 1 Introdução

O presente trabalho diz respeito a uma pesquisa de mestrado em andamento, que surge a partir das inquietações acerca do uso do livro didático, de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, em escola de ensino público. As reflexões acerca do livro didático surgem porque este é o principal recurso utilizado pelos professores, um elemento bastante caracterizador da cultura escolar que termina por ser o norteador da prática dos professores. Entretanto, entendemos que o professor precisa transgredir esta prática pautada somente no que prescreve os autores dos livros didáticos, não só porque ele deve assumir a autoria do seu fazer pedagógico, como também porque, atualmente, as práticas de leitura e escrita têm sofrido transformações, de modo que outros espaços e possibilidades de constituição de práticas de letramentos têm surgido, sobretudo em termos de práticas letradas, em meios digitais.

Nessa perspectiva, pensando na formação de sujeitos que nasceram e estão se constituindo enquanto cidadãos nessa nova realidade, da sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, e considerando os valores de compartilhamento, de interação que têm modificado o *modus operandis* e, conseqüentemente, o relacionamento humano, precisamos, partindo dos processos de leitura e de escrita do impresso, ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, a partir dos desafios que nos apresenta a sociedade atual.

As práticas socioculturais de leitura e de escrita que nos são apresentadas nesse fértil espaço convidam-nos a refletir acerca dos modos de ler e de escrever que se ampliam através da comunicação síncrona e assíncrona, da interatividade e da atitude colaborativa entre as pessoas: “[...] práticas mudam e novas práticas são frequentemente desenvolvidas por meio de processos informais de aprendizagem e da produção de sentidos” (BARTON & HAMILTON, 2000, p. 8). Esse cenário de transformações leva-nos a pensar na necessidade de se investigar como ressoam essas mudanças na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita; especificamente, como essas mudanças nas práticas de letramento estão sendo abordadas no livro didático, tomando este como o maior suporte do professor para o ensino de leitura e de escrita.

Nossa preocupação em investigar essa questão justifica-se pelo fato de que o surgimento de um novo tipo/modalidade de letramento(s), denominado de letramentos digitais, os quais estão associados aos gêneros multimodais, estão fortemente presentes no cotidiano dos alunos, mostrando-nos que é preciso que lancemos um novo olhar aos processos

de leitura e de escrita proporcionados pelas tecnologias digitais e suas múltiplas linguagens, superando formas arcaicas de compreender o trabalho com essas atividades (SILVA, 2008), que precisam ser tomadas como conjunto de práticas sociais.

Entendemos que o ensino e a aprendizagem são construtos sociais, cujas formas e conteúdos estão em estreita ligação com a história de uma sociedade e sua cultura (técnica, humanista, científica) presentes na Educação (TARDIF, 2014). Entretanto, há um descompasso entre a realidade apresentada pela cibercultura, em que os alunos estão mergulhados na contemporaneidade, e a realidade escolar. Junta-se a este fato, a questão da formação inicial e continuada dos professores e, conseqüentemente, a subutilização dos recursos pedagógicos disponíveis, dentre eles, interessa-nos aqui o livro didático.

Nesse sentido questão que nos inquieta, portanto, é: a partir da concepção de multiletramentos, fundada no âmago das tecnologias digitais, como o professor do Ensino Médio poderá explorar o livro didático de Língua Portuguesa para trabalhar leitura e escrita multiletradas, hipertextuais, não-lineares e não-hierarquizadas? Na tentativa de responder a esta questão, partimos do seguinte objetivo geral: compreender, a partir de uma leitura crítico-reflexiva das propostas de atividades apresentadas no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como, em sala de aula, o professor poderá promover os multiletramentos, do papel ao digital, tomando a pedagogia dos multiletramentos como potencializadora do fazer do professor. Como objetivos específicos, almejamos: identificar se os processos de constituição do livro didático de Língua Portuguesa, na atualidade, levam em consideração questões como hipertextualidade, multimodalidades, multissemioses, multiletramentos digitais; discutir acerca dos processos de multiletramentos no contexto do Ensino Médio; colaborar, através de encontros formativos, para a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, proporcionando-lhe um espaço de reflexão sobre os meios necessários para atingir uma aprendizagem significativa, na perspectiva dos multiletramentos, bem como para avaliação e seleção dos conteúdos e textos propostos pelos livros didáticos.

Pensamos que pesquisas relacionadas à reflexão e discussão sobre o uso do livro didático para práticas de leitura e de produção de texto que contemplem as competências e habilidades exigidas do sujeito, hoje, tão mergulhado no mundo das leituras e escritas digitais, possibilitadas pelas mídias digitais no contexto digital, podem trazer contribuições significativas ao fazer pedagógico dos professores do Ensino Médio. Nesse sentido, faz-se importante compreender como o livro didático adentra o espaço escolar.

## **2 O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM**

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM implementou suas ações a partir de 2005-2007 (projeto-piloto) com aquisições de livros didáticos das disciplinas Português e Matemática, beneficiando, primeiramente, escolas das regiões Norte e Nordeste. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), executor do programa, definiu à época, o atendimento, de forma progressiva, aos alunos do Ensino Médio de todo território nacional. Atualmente, o Programa abrange livros didáticos de outras disciplinas escolares, bem como beneficia todas as escolas que possuem cadastro no censo escolar, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

Sobre o aspecto avaliativo das obras que compõem o Guia do Livro Didático, onde constam os livros destinados ao Ensino Médio, o Decreto Federal nº 7.084, de 27 de janeiro



de 2010, que regulamenta os programas de material didático, enuncia que as universidades devem constituir equipes de trabalho para a avaliação pedagógica das obras. Ressalte-se que a formação dessas equipes deve abarcar não apenas professores do quadro funcional das universidades, mas também de outras instituições, bem como professores da rede pública de ensino.

As escolas têm autonomia para a escolha das obras. Os Professores participam desse processo, reunindo, analisando e discutindo as escolhas das obras que julgarem ter uma melhor aproximação com os objetivos do projeto político-pedagógico da instituição escolar.

O programa conta, apenas, com pouco mais de uma década de implantação do livro didático destinado aos três últimos anos da etapa final da Educação Básica. Traçando um recorte do Programa Nacional do Livro Didático 2016, programa mais amplo, que engloba a aquisição e a distribuição de livros para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (PNLEM), bem como para educação de jovens e adultos (EJA) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), encontramos os seguintes dados especificamente relacionados à aquisição de livros didáticos destinados aos estudantes do Ensino Médio:

**Tabela 1: Dados do PNLD 2016 – Recorte do PNLEM**

Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)		Atendimento
			Aquisição	Distribuição	
19.538	7.405.119	35.337.412	336.775.830,99	34.513.659,62	Ensino Médio: 1 <sup>a</sup> a 3 <sup>a</sup> série

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Num recorte mais específico, considerando o Ensino Médio no estado da Bahia:

**Tabela 2: Dados estatísticos de acordo com a unidade da Federação/PNLD 2016**

Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Exemplares	Valor de Aquisição e Distribuição
495.266	1.145	2.395.294	25.432.304,62

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Sublinhamos, dos dados gerais apresentados pelo FNDE, os pontos relacionados à execução do PNLD, no que diz respeito ao Ensino Médio no Estado da Bahia; entretanto, é notório, analisando os dados gerais, o crescente investimento financeiro, por parte do Governo Federal, na execução dos Programas destinados à aquisição de livros didáticos. Esses investimentos ligam-se à forte cultura, nas escolas públicas, das práticas com o uso do livro didático, material de que o professor muito depende para preparar suas aulas, pois, mesmo em tempos de tecnologias digitais que oferecem suportes variados de leitura e de escrita, ele não perdeu sua hegemonia. Entendemos, então, que o livro didático de Língua Portuguesa, como ainda principal material de leitura e de escrita, em sala de aula, precisa ser tomado como possibilidade de transgressão do ato de ler e de escrever, como recurso para a promoção de (multi)letramentos.

### **3 O livro didático enquanto suporte pedagógico no Ensino Médio**

O PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – preconiza que o livro didático deve oferecer ao professor orientação para seu trabalho docente, não como único mecanismo do processo ensino aprendizagem, mas como um importante recurso pedagógico, instrumento de apoio aos professores. O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno (LAJOLO, 1996, p. 5). Mas, como definir o livro didático?

Para Lajolo (1996, p. 4), “[...] didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. Ainda, de acordo com a autora, a sua relevância é marcada em países como o Brasil, onde a situação educacional precária faz com que o livro didático determine conteúdos, estratégias de ensino, marcando, de forma decisiva, “o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 4); portanto, o professor ao apropriar-se do livro didático, que já traz uma seleção prévia de conteúdo de aprendizagem e torna-se o único norteador da prática pedagógica do professor.

Pensar sobre o uso do livro didático, em “um processo de ensino muito especial” (LAJOLO, 1996, p.5), leva-nos a refletir sobre as contribuições desse recurso pedagógico na formação dos alunos, e como o professor tem planejado seu uso, nas atividades de leitura e de escrita, de modo a contribuir para que os alunos desenvolvam competências que são exigidas pela sociedade atual, em que ler e escrever já não se restringem mais ao impresso, porque as possibilidades se ampliam, cada vez mais, com o uso das tecnologias digitais.

Desse modo, exige-se uma postura reflexiva e crítica por parte dos professores, pois, grande parte deles ainda continua limitando o seu fazer pedagógico a um único recurso, o livro didático, subutilizando-o, além de não ampliar as possibilidades de leitura e de escrita para além do impresso. Isso nos leva a outros questionamentos, como desdobramentos da questão principal: que mudanças tem sofrido o livro didático de Língua Portuguesa, de modo a atender a diversidade de leitura e escritas, a partir do uso das várias multimodalidades de multissensórias propiciadas, hoje, pelo uso das tecnologias digitais? Como o livro didático poderá ser usado pelo professor de Língua Portuguesa, de modo a contribuir com o processo de multiletramento dos alunos do Ensino Médio? .

#### **4 Ampliando práticas sociais: do letramento aos multiletramentos**

Por muito tempo o processo de letramento esteve pautado numa única prática social, mais precisamente, o “letramento escolar”, cuja base era a gramática normativa, para o domínio da escrita e da leitura de textos de “comunicação artificializada”, distantes das práticas sociais comunicativas do cotidiano dos alunos.

As diversidades culturais, linguísticas, identitárias dos alunos que sempre povoaram as escolas, na contemporaneidade, estão mais latentes, bem como reclamam por visibilidade e voz, obrigando cada vez mais as instituições escolares a rever as suas práticas, a fim de acolher estes sujeitos diversos, que, para além dos muros da escola, vivem um mundo cada vez mais complexo e diversificado, um mundo de letramento no plural.

Para discutir os processos de Letramentos, faz-se necessário preliminarmente, apresentar o conceito e concepção de Alfabetização no cenário educacional brasileiro e os

fatores que ocasionaram mudanças nos estudos acerca da aprendizagem de leitura e escrita, gerando uma necessidade de se incorporar um termo que desse conta da complexidade maior, em termos da aquisição da escrita. Nesse sentido nos diz Kleiman (2005, p. 6): “a complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades”. A alfabetização concebida como aprendizagem restrita à tecnologia da escrita e leitura já não bastava, pois, aprender a ler e escrever vai além dessa concepção de alfabetização, pois as pessoas alfabetizadas precisavam fazer uso da leitura e da escrita de acordo com as práticas sociais cotidianas. Surge, então, o termo letramento, que, de acordo com Soares (2009), foi usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”.

No meio acadêmico o termo letramento se apresenta com o objetivo de diferenciar-se do de alfabetização, cujo conceito estava implicado como um fenômeno individual e não social, como pressupõe a prática do letramento.

Conforme ensinamentos de Soares (2015) a palavra letramento somente foi dicionarizada em 2001, no *Dicionário Houaiss*, onde foi introduzida o seu conceito e o seu adjetivo correspondente *letrado*. O estudo sobre o Letramento ganhou ênfase, tendo em vista a incorporação necessária de novas práticas sociais ao ensino de leitura e escrita, porque a ideia de Letramento mantém uma estrita e necessária relação com os usos sociais que se fazem da leitura e da escrita, os quais envolvem o conhecimento da tecnologia dessas práticas.

Nessa perspectiva, parte-se aqui do conceito de letramento proposto por Soares (2004, p. 24), que o concebe como “[...] processo de apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais”.

As práticas sociais estão em constantes transformações; portanto, o processo educacional deve acompanhá-las, pois, falar em práticas de letramentos, atualmente, significa mergulhar no universo multimodal, multimidiático e hipertextual proporcionado pelas tecnologias digitais.

Com as tecnologias digitais outras formas de ler e de escrever surgiram, revelando uma multiplicidade de contextos, de práticas e eventos de letramentos; não podemos mais falar agora apenas em um letramento, mas sim, em letramentos ou letramentos múltiplos. Tendo em vista essa diversidade, o Grupo de Nova Londres, formado por pesquisadores dos letramentos, cunhou o conceito de multiletramentos. Rojo e Moura (2012) esclarecem que a adição do prefixo “multi” ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita. Envolve a multiplicidade de linguagens, semioses, mídias e a pluralidade e diversidade cultural, propiciadas pela tecnologia digital.

Em consonância com o Grupo Nova Londres (1996, apud ROJO, 2012), uma pedagogia dos multiletramentos surge como proposta e compõe-se de alguns princípios, a saber, a respeito do perfil do leitor/produtor de texto na contemporaneidade: usuário funcional (competência técnica/conhecimento prático), criador de sentidos (entende como diferentes tipos de textos e de tecnologias operam), analista crítico (entende que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia) e transformador (usa o que foi aprendido de novos modos).

Os princípios propostos pela pedagogia dos multiletramentos aplicam-se não só às práticas de leitura e escrita propiciadas pelas tecnologias digitais como, também, devem ser aplicados às práticas de leitura e escrita impressas. Isso inclui as propostas apresentadas nos livros didáticos, em que tecnologias, digitais e impressas, poderiam estar em constante diálogo, conduzindo o aluno a interpretar, relacionar as diversas fontes de referências e

analisar, de maneira crítica e autônoma, as leituras que lhes são apresentadas, assim, tais aspectos apresentam-se como requisitos imprescindíveis na contemporaneidade.

#### 4.1 Processos de leitura e de escrita no Ensino Médio: pelos caminhos dos multiletramentos

Entendendo que os processos de leitura e de escrita são essenciais à construção do conhecimento; assim, quando se ensina a ler e a escrever, considerando o contexto de usos sociais dessas práticas, poder-se-á promover a inclusão social. Se o professor, a partir dos recursos usados em suas aulas de leitura e de escrita, consegue promover processo de letramento significativo na vida de seus alunos, poderá dar-lhe condições para exercer sua cidadania de forma plena, atendendo ao que preconiza as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ao recomendar à escola efetiva inclusão à diversidade, abrindo-se para os múltiplos letramentos, “[...] que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida”(BRASIL, 2006, p. 29).

Portanto, defendemos aqui que, considerando a importância dessa discussão no contexto do ensino de língua materna, na atualidade, o professor do Ensino Médio, ao preparar suas aulas de leitura/escrita, precisará, partindo do texto do papel ao digital, ampliar o trabalho com essas práticas na sala de aula, a partir das multimodalidades e multissemioses que o livro didático poderá lhe oferecer, numa tentativa de desconstruir a artificialidade das propostas pedagógicas que ainda predominam nas práticas de leitura e de escrita a partir do livro didático.

Desse modo, é preciso que sejam colocadas em prática ações que envolvam os (multi)letramentos, no Ensino Médio, por entendermos que seja importante o professor promover, nesse nível, práticas que levem o aluno a vivenciar situações mais contextualizadas e significativas de leitura e de produção textual, que ao autorizem a produzir textos de diversos gêneros textuais, os quais têm sido, consideravelmente, ampliados pelas infinitas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Tendo em vista que a realidade das práticas de leitura e de escrita da Educação Básica ainda está muito limitada ao livro didático, reforça-se aqui a necessidade de se repensar este recurso material como norteador de um fazer pedagógico mais dinâmico, colaborativo, rizomático, e, portanto, crítico e criativo, de modo que contribua para a formação de cidadãos leitores e produtores de texto que atendam às demandas da sociedade atual, que não poderá, de modo algum, ignorar a importância das tecnologias digitais como potencializadoras das práticas sociais de leitura e de escrita, com vistas ao protagonismo do aluno do Ensino Médio, à constituição deste sujeito como autor.

#### 4.2 As tecnologias digitais e os outros modos de leitura e de escrita

Na atual sociedade, denominada “sociedade informática” (SCHAFF, 1995), na qual as mudanças ocorridas apresentam-se não apenas no nível tecnológico, mas abrangem todas as esferas da vida social – é evidente a influência das tecnologias de informação e comunicação – aqui, especificamente, as tecnologias digitais – nas culturas, nos processos educacionais e nas competências, atualmente, requeridas dos cidadãos. Nesse sentido, damos ênfase à rede mundial de computadores, que propicia um fluxo amplo e diverso de informações, instaurando novas práticas sociais, situadas no ciberespaço.

Para Santaella (2004, p. 40), o ciberespaço é definido como realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração e acesso”. Podemos defini-lo, portanto, como o universo das redes digitais, lugar de criação, de expressões culturais, de encontros e de aventuras, terreno de conflitos (LÉVY, 1998).

Quanto ao neologismo “‘cibercultura’, especifica, aqui, o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço”(LÉVY, 1999, p.17). Assim, a cibercultura explicita o envolvimento dos humanos com as tecnologias digitais e conectadas, estimulando as transformações tecnológicas, criando e transformando de forma coletiva. O ciberespaço, então, é visto para além de suas bases materiais, já que o autor ressalta as práticas, atitudes e valores desenvolvidos a partir desses espaços virtuais, e que abriga, de igual modo, “o universo oceânico de informações” [...] “os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p.17).

Se a oralidade, a escrita e o surgimento do livro impresso propiciaram, em diferentes contextos e diferentes momentos históricos, uma relação com o conhecimento e sua forma de transmissão, com o advento da cibercultura, faz sentido, de fato, a hipótese levantada por Lévy (1999, p.15) “[...] de que a cibercultura leva a co-presença das mensagens de volta a seu contexto, como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente”.

Ainda de acordo com o autor, “todos reconhecem que o melhor uso que podemos fazer do ciberespaço é colocar em sinergias os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados a ele” (LÉVY, 1999, p.131). Todo esse movimento é devido ao princípio da interconexão; “[...] para a cibercultura, a conexão é sempre preferível ao isolamento, [...] cada computador do planeta, cada aparelho, cada máquina, do automóvel à torradeira, deve possuir um endereço na Internet” (LÉVY, 1999 p.127). Para a comunidade virtual, é imprescindível a conexão; na ausência da interconectividade o coletivo perde o seu sentido. No ciberespaço, portanto, a interconexão potencializa o que Lévy denomina de inteligência coletiva. Para Lévy (1999, p.127), “[...], este é o imperativo categórico da cibercultura”, já que o ciberespaço caracteriza-se pela sua sinergia, pela coletividade.

Pensar na relação do ciberespaço com o campo educacional requer, como nos diz Lévy (1999), atentar para as mudanças contemporâneas da relação dos indivíduos com o saber e o saber-fazer, que surgem e renovam-se numa velocidade bem mais constante. O autor nos alerta, também, para as novas configurações acerca da natureza do trabalho: “[...] trabalhar que dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (LÉVY, 1999, p.157). Isso significa que a educação, que se quer alinhada ao mundo do trabalho e das transformações sociais, precisa estar pautada nessas novas formas de produção do conhecimento.

Desse modo, pensando na formação de sujeitos que nasceram e estão se constituindo enquanto cidadãos, nesta nova realidade, da sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, ou ainda, “modernidade líquida” (BAUMAN, 2000), e considerando os valores de compartilhamento, de interação que têm alterado o *modus operandi* e, conseqüentemente, o relacionamento humano, precisamos ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, a partir do que nos apresenta o ciberespaço e as tecnologias digitais.

No ciberespaço, as possibilidades de ler e de escrever se ampliam através da comunicação síncrona e assíncrona, da interatividade e da atitude colaborativa entre as pessoas. Apropriando-se do questionamento de Chartier (2002, p. 21), podemos, embalados

por esses desafios de ler e de escrever no contexto atual, nos perguntar: “como pensar a leitura diante de uma oferta textual que a técnica eletrônica multiplica mais ainda do que da invenção da imprensa?”; como pensar essas práticas a partir de seus usos sociais?

Assim, nos diz o autor: “[...] o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição.” (CHATIER, 2002, p. 23). Essas mudanças precisam ser consideradas pela escola, a exemplo da difusão de textos escritos propiciadas pelo ciberespaço, bem como as novas relações com o texto, visto que a cultura digital está mais próxima das novas gerações, mergulhadas no universo do digital.

Rojo (2013) compreende que o ciberespaço, com sua integração de semioses e o hipertexto, propicia a autoria e a interação e molda novas práticas de letramentos a partir dos recursos hipermediáticos. Ensina-nos ainda que estas práticas, no campo digital, “estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais” (ROJO, 2013, p. 7). Entretanto, essa nova mentalidade não está centrada nos aparatos tecnológicos digitais; ela está relacionada aos seres humanos que se apropriam da linguagem, de forma criativa e transformadora, para organizar experiências de interação.

A instituição escolar assume grande relevância em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, entendidas como práticas sociais e não meras atividades escolares para avaliação. Pensando o cenário educacional contemporâneo, portanto, é necessária uma preparação para uma sociedade cada vez mais digital, bem como uma apropriação das tecnologias digitais e do ciberespaço em favor das práticas pedagógicas, de uma aprendizagem mais significativa.

#### **4 A formação dos professores para uma reflexão crítica sobre os livros didáticos**

Os saberes estão em constantes transformações, no passo das evoluções históricas, culturais; já nos diz Tardiff (2014, p.13), que tanto o que se ensina – saberes a serem ensinados – quanto a sua maneira de ensinar – saber ensinar –, mobilizados pelos professores, no cotidiano da sala de aula, “evoluem com o tempo e as mudanças sociais”. Alerta-nos, ainda, sobre o trabalho docente: “[...] aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade” (TARDIFF, 2014, p.115). Portanto, para a reflexão da prática dos professores em sala de aula, aqui em especial, a compreensão dos saberes mobilizados pelo professor, quando da utilização do livro didático, para promoção dos (multi)letramentos dos alunos do Ensino Médio, é mister que façamos a imersão no campo de trabalho desses profissionais, para saber de seus desejos, angústias, necessidades, dificuldades, especificamente, no que diz respeito ao uso do livro didático de Língua Portuguesa.

O campo de trabalho dos professores de Língua Portuguesa, como já demarcado nesta discussão, é caracterizado, muitas vezes, pela presença massiva do livro didático, enquanto recurso pedagógico, auxiliador das aulas de leitura e de escrita. Essa relação entre o professor e os usos que faz dos livros didáticos precisa ser problematizada, questionada; e esses questionamentos perpassam pela formação inicial e continuada desse sujeito. A atuação dos professores muito depende da formação profissional vivenciada. As instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação desses profissionais precisam repensar como tem ocorrido essa formação docente no currículo do curso de Letras. As pesquisas acadêmicas demonstram que há ainda muito a caminhar no intuito de formar profissionais cada vez mais reflexivos e autônomos. Dionísio (2016, p. 86) destaca que “[...] deve ser, pois, com base nas

orientações recebidas nessas instituições que o professor poderá saber o que fazer com o livro ou com os livros didáticos em suas aulas”. Reforçamos então a ideia de que o saber-fazer do professor é uma relação constante entre a sua formação e a prática profissional.

Portanto, o processo formativo deve estar em permanente diálogo com o trabalho docente que se materializa no cotidiano escolar, sempre vivo, dinâmico e diverso. Além disso, o professor deve assumir uma postura de autoria, não só através da análise crítica dos materiais/recursos pedagógicos, mas também, como produtores, remodelando, reconstruindo e, sobretudo, relacionando-os com outras referências.

## **8 Algumas reflexões in(conclusivas)**

O estudo, em fase de pesquisa bibliográfica, permitiu-nos compreender, até o momento, que o livro didático, mesmo em tempos de tecnologias digitais, que oferecem suportes variados de leitura e de escrita, não perdeu sua hegemonia e que continua sendo o material de que o professor muito depende para preparar suas aulas. Precisa ser, portanto, tomado como possibilidade de transgressão do ato de ler e de escrever, como recurso para a promoção de multiletramentos.

Pensando a relação dos Professores com os livros didáticos, esses funcionam, de fato, como meio principal de acesso aos conteúdos de ensino de linguagem. Desse modo, têm se transformado em uma espécie de “formadores dos professores” já que neles estão contidos uma seleção prévia de textos e conhecimentos produzidos socialmente, e que, na maioria das vezes, são tomados como “verdades”, sem uma postura crítica por parte dos profissionais que se utilizam desses materiais didáticos, principalmente os denominados Manuais dos Professores.

Como contribuição para repensar essas questões, em torno do livro didático, apostamos no caminho da problematização da formação docente, a fim de construir um itinerário formativo que possibilite uma postura reflexiva e crítica por parte dos professores de Língua Portuguesa, pois, como já dito, grande parte deles ainda continua limitando o seu fazer pedagógico a um único recurso, o livro didático, subutilizando-o, por não ampliarem as possibilidades de leitura e de escrita de modo a considerar a diversidade cultural e semiótica, a dinamicidade do texto, no contexto da sociedade tecnológica digital.

## Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs.). **Situated literacies: reading and writing in contexts**. London, New York: Routledge, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. Tradução, Plínio Dentzien

BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002. 150 p.

DIONÍSIO, A. P.; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M.de P. G. **O livro didático e a formação de professores**. Simpósio 6. p. 89-94. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acessado em 17 out. 2016.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. In: **Em aberto: livro didático e qualidade de ensino**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**, Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 1999.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de**



**professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, E. T. da. Formação do leitor virtual pela escola brasileira: uma navegação por mares bravios. In: FREIRE, F. [et. al.] **A leitura nos oceanos da internet.** São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

## MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS- POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO NO AEE

Raquel Bernardes\*  
Renata Altair Fidelis\*\*

**Resumo:** Este trabalho visa analisar materiais didáticos utilizados pelos professores do AEE - Atendimento Educacional Especializado no processo de ensino Língua Portuguesa - LP para os alunos surdos de uma escola da Rede Estadual de Ensino da cidade de Uberlândia. Busca ainda investigar se são estabelecidas parcerias entre as ações dos professores do AEE e as da classe regular para elaboração de estratégias de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua - L2, na modalidade escrita, atendendo as necessidades dos educandos surdos e à exigência legal (Decreto 5.626/05). A nossa intenção é verificar a eficácia dos materiais utilizados pela instituição no processo trabalhado no AEE para surdos no âmbito do ensino de Língua Portuguesa como L2. Essa pesquisa se justifica pela importância da utilização de recursos e materiais didáticos específicos e contextualizados às características dos alunos surdos. Como o apoio pedagógico contribui com o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo tendo a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa através de entrevista semiestruturada e também com base em análise de documentos: materiais didáticos criados no AEE, recursos didáticos variados, relatórios circunstanciais, pedagógicos e produções dos alunos. Como referência teórica nos embasamos em trabalhos como os de Damázio (2007) e Ribeiro (2014). Os resultados parciais da pesquisa em andamento nos possibilitaram constatar que a utilização de materiais pedagógicos adequados favorece a aprendizagem dos alunos surdos, a aquisição de vocabulário da L2, e garante melhorias na apreensão dos conteúdos das demais disciplinas.

**Palavras-chave:** Ensino de Português como L2; Atendimento Educacional Especializado; Educação de Surdos.

**Abstract:** The paper aims to analyze teaching materials used by ESS teachers - Educational Specialized Service in the teaching Portuguese - LP for deaf students in the State Schools of Uberlândia City. Also it aims to investigate whether partnerships are established between the actions of ESS teachers and the regular class for development of teaching strategies of Portuguese as a second language - L2, writing modality, meeting the needs of deaf students and legal requirements (Decree 5,626 / 05). Attempting to verify the effectiveness of the materials used by the institution in the process applied in the ESS for the deaf in the scope from Portuguese language teaching as L2. This research is justified by the importance of using resources and specific teaching materials and contextualized for the characteristics of deaf students. As pedagogical support, contributes to the process of teaching and learning of the deaf student having the Portuguese Language as L2 in the writing modality. The methodology used was qualitative research through half-structured interviews and also based on analysis of documents: teaching materials created in ESS, teaching resources, reports circumstantial, teaching, and student productions. As a theoretical reference, we take base

---

\* Especialista em Educação no Campo pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, vinculada ao Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE; e pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias - GPLEDT. E-mail: raquelbernardes@ufu.br

\*\* Graduada em Língua Portuguesa com Domínio em Libras – LPDL, pelo Instituto de Letras e Linguística - ILEEL, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. E-mail: renataaltair\_fidelis@hotmail.com

papers such as of Damázio (2007) and Ribeiro (2014). The partial results of the research in progress allowed us to see that the use of appropriate teaching materials favors student learning in the scope of literacy, the acquisition of L2 vocabulary and guarantees improvements in the learning of the contents of other disciplines.

**Keywords:** Teaching Portuguese as L2; Educational Specialized Service; Deaf Education.

## 1- Introdução

Conforme disposto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 para garantir o pleno acesso e participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, matriculados na rede pública de ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado – AEE deve promover um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Além disso, integrar a proposta pedagógica da escola, desenvolvendo um trabalho complementar ou suplementar ao de ensino regular e envolver a participação da família.

Sobre as especificidades dos educandos surdos, o Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005 determina a obrigatoriedade das instituições de ensino a ofertar, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos. Garante promover a formação inicial e continuada as profissionais; professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; e professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Este documento legal prevê a disponibilização de equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Considerando todo esse contexto, nos intrigou a necessidade de averiguar como se efetiva na prática a aplicabilidade destas políticas públicas para promoção de uma educação inclusiva, tendo em vista que o atendimento educacional especializado para surdos ocorre em salas de recurso multifuncionais, tidos como proposta de espaço bilíngue.

O desenvolvimento deste trabalho se justifica pela importância da utilização de materiais didáticos no processo de ensino de português para alunos surdos. Visto que os materiais didáticos cumprem o papel de estabelecer contato na comunicação entre professores e alunos, além de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo tendo a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita.

Neste texto temos como objetivo analisar materiais didáticos utilizados e produzidos pelos professores do AEE no processo de ensino Língua Portuguesa para surdos. Busca-se ainda investigar se são estabelecidas parcerias entre as ações dos professores do AEE e as da classe regular para elaboração de estratégias de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua - L2, na modalidade escrita, atendendo as necessidades dos educandos surdos.

Para fundamentar nossas reflexões, fizemos um estudo de documentos legais tais como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado - AEE e dá outras providências, e os princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a Língua de Sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita.

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se no paradigma qualitativo de base interpretativista, através de entrevista semiestruturada e também com base em análise de documentos tais como: materiais didáticos adquiridos (publicados), materiais didáticos

criados no AEE, recursos didáticos (vídeos, CDs, materiais lúdicos, etc.), relatórios circunstanciais, pedagógicos e produções dos alunos.

Dividimos o texto em seis partes: após esta breve introdução, contextualizamos o que vem a ser o Atendimento Educacional Especializado segundo a legislação e como ocorre a sua oferta; abordaremos a seguir questões referentes à formação de professores para atuação nesse espaço no que tange ao ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. Em seguida, abordaremos sobre a importância dos materiais didáticos como apoio pedagógico no AEE; descrevemos o cenário investigado e, por fim, registramos nossas considerações finais.

## **2- Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi regulamentado em setembro de 2008 pelo Decreto nº 6571, revogado pelo Decreto nº 7.611, de novembro de 2011 que dispõe e regulamenta o Art. 60 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta o dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, assegurando que caberá a União prestar apoio técnico e financeiro a todos dos sistemas públicos de ensino para a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Ainda de acordo com os dispositivos legais, o Atendimento Educacional Especializado deverá acontecer em salas multifuncionais, que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos. Tem como objetivo promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino aprendizagem, e assegurar condições área a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O processo de formação continuada dos professores para atuar no AEE é pautado no suporte à inclusão. A formação desses profissionais deve os habilitar para desenvolver habilidades de adequação da prática pedagógica no contexto escolar pautadas nas dificuldades dos alunos. Além de atender as singularidades decorrentes da deficiência, o professor deverá desenvolver um trabalho cooperativo com a família e com a comunidade escolar, em conformidade com o projeto pedagógico.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (PNE) sobre Educação Inclusiva enfatiza a educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, sendo ofertado o atendimento educacional especializado, disponibilizando serviços, recursos e orientação a alunos e professores quanto a sua utilização nas turmas comuns de ensino regular.

Com base nesse documento, atribuiu-se a responsabilidade ao AEE de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. As atividades desenvolvidas no AEE são diferentes das realizadas em sala de aula comum. Assim, o Atendimento Educacional Especializado não substitui a escolarização, mas complementa e/ou suplementa a formação dos alunos para autonomia e independência.

Em relação a escolarização de pessoas surdas, o documento prevê que para a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns é fundamental promover o ensino na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, e, assim, consolidar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos. Para tanto, requer a atuação de profissionais com conhecimentos específicos na Língua de Sinais Brasileira e consequentemente, na Língua Portuguesa.

Considerando as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos acontecerá em três momentos: o

AEE em Libras, o AEE de Libras e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Podemos assim identificar a importância do trabalho articulado entre três profissionais; professor e/ou instrutor de Libras, professor de Língua Portuguesa como segunda língua e o professor de apoio (responsável por dar apoio complementar ou suplementar ao aluno surdo no que se refere às suas especificidades linguísticas).

O Decreto nº 5626/05 regulamenta a necessidade de formação desses profissionais supracitados, favorecendo a possibilidade de destinação de recursos para a criação de curso superior na modalidade Educação a Distância - EaD - Letras/Libras, além de cursos superiores presenciais que contemplem a formação de professores de Libras; curso superior de formação de tradutores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, criação de Salas de Recursos Multifuncionais equipadas com materiais em Libras, Centros de Apoio a Surdez (CAS) em vários locais do país; além de outras ações.

Infelizmente, a implementação das políticas educacionais inclusivas ainda carece de profissionais capacitados, e as vagas destinadas à contratação de professores surdos e/ou bilíngues, intérpretes e demais professores com a devida formação, quando disponíveis, nem sempre podem ser ocupadas por causa da burocracia dos sistemas educacionais.

A profissão docente requer saberes que são produzidos, integrados e utilizados na prática cotidiana escolar. Constitui-se um grande desafio para cursos de formação inicial e, em especial, formação continuada, atender as expectativas, os anseios e as angústias desses profissionais em formação.

Nessa perspectiva, a formação de professores para atuar no AEE envolve aspectos tais como: sociais, políticos, filosóficos e culturais. A formação tanto inicial quanto continuada, deverá atentar-se para o reconhecimento das diferenças dos alunos. Compreendendo a aprendizagem como um processo constituído em interação e cooperação do sujeito com o meio, o professor deve ter condições de refletir continuamente sobre a sua prática pedagógica no sentido de identificar e desenvolver estratégias de ensino que possam contribuir para a superação de obstáculos e dificuldades dos alunos.

De acordo com Teixeira (2014) a gestão dos processos de aprendizagem no AEE requer do professor a capacidade de mobilizar diferentes saberes: disciplinares, pedagógicos, experienciais. Saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos dos conteúdos a serem transmitidos, aos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores. E envolve também a reflexão e a produção de novas formas de desenvolver as capacidades intelectuais.

Os saberes pedagógicos estão relacionados à orientação para a prática profissional da docência, as teorias de educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios de organização escolar, imprescindíveis à profissionalização do ensino. No entanto, por mais que o professor domine esses saberes pedagógicos o ambiente de sala de aula é constituído de momentos inesperados. Assim, entra em cena saberes que não provem das instituições de formação, nem dos currículos – os saberes da experiência.

Os saberes da experiência são produzidos e aprimorados ao longo da trajetória do profissional docente. São produzidos na prática pedagógica diária, nas relações entre seus pares, nas relações professor/aluno, entre a escola e sua organização, e entre os professores e seu próprio saber.

Em uma escola inclusiva preocupada com as diferenças, a atuação do professor de AEE deve estar pautada na articulação desses três saberes. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma formação pautada nesses diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica, conhecimentos da área pedagógica e um ambiente colaborativo que favoreça a troca de experiências.

A concepção de formação continuada de professores pautada na transmissão de conhecimentos prontos, com o firme propósito de “treiná-los” para o exercício da docência, não tem contemplado as necessidades destes profissionais. Restringindo a atuação docente a

um conjunto de regras, competências e técnicas prescritas ineficazes no cumprimento do objetivo inicial de promover ensino numa perspectiva inclusiva atenta as diferenças.

Compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida, nos permite compreender uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina, ao modo como ele organiza os conteúdos, como lida com os alunos e suas demandas de aprendizagem.

Em uma via de mão dupla, acreditamos que a valorização dos saberes da experiência está diretamente ligada a maneira como o professor age e se posiciona frente ao cotidiano escolar. Nas práticas pedagógicas metodológicas que desenvolve e os materiais didáticos que utiliza e produz com os alunos que atende.

### **3- Ensino de Português como L2 para surdos**

Conforme apontado anteriormente, o espaço de Atendimento Educacional Especializado é composto por pelo menos três atribuições distintas; o ensino de Libras como primeira língua, o apoio complementar e/ou suplementar, e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Sendo que o enfoque de nossa pesquisa se atentará a este último.

Todo processo de ensino-aprendizagem tem como base uma perspectiva teórica que determina o papel do professor, a forma pela qual este concebe os alunos e a maneira de desenvolver seu trabalho. Infelizmente, nem sempre é possível ter clareza do que está subjacente a prática, o que gera incompatibilidade do discurso proferido e com as práticas propostas em sala de aula. Essa dificuldade de conciliar a teoria com a prática faz com que não se alcance os objetivos almejados.

A exemplo disso, podemos imaginar uma situação hipotética em que um professor que objetiva que seus alunos compreendam a leitura de um texto. No entanto, antes de apresentá-lo, trabalha com o significado descontextualizado de palavras soltas, partindo de um único significado atribuído às palavras, para que o aluno inicie a leitura com o conhecimento do léxico que terão que usar para compreender o texto.

Conforme Lodi (2004) esse trabalho lexical não seria a melhor forma de possibilitar aos alunos surdos a compreensão do texto. As ações do professor devem estar em consonância com suas concepções de língua, linguagem e ensino-aprendizagem que foram construídas e reconstruídas historicamente.

Por muito tempo acreditou-se que a dificuldade das crianças surdas na aprendizagem da linguagem escrita estava vinculadas a um déficit cognitivo imposto pela própria surdez. Somente em 1961 a igualdade intelectual entre surdos e ouvintes foi reconhecida. Segundo estudos feitos por Rosenstein (1961, *apud* LODI, 2003, p. 179), essa igualdade só poderia ser reconhecida se os fatores linguísticos apresentados aos surdos estivessem de acordo com as experiências verbais desses sujeitos.

Posteriormente, com base nos postulados piagetianos referentes ao desenvolvimento da inteligência, Furth (1966, *apud* LODI, p. 179) com a aplicação de testes não verbais comprovou a igualdade das competências cognitivas dentre surdos e ouvintes. Porém, alertou que o pouco domínio da linguagem apresentado pelos sujeitos era ocasionado pela falta de relações socioculturais que poderiam inviabilizar o avanço intelectual destes.

Com base nesse pressuposto de que o desenvolvimento das crianças seria considerado universal, esperava-se das crianças surdas que passassem pelas mesmas fases de desenvolvimento da linguagem escrita que as crianças ouvintes. Justificando assim, a insistência dos educadores em trabalhar conhecimentos linguísticos orais com os alunos surdos. Assim, nesse período, a educação dos surdos era pautada no método oralista de

desenvolvimento da fala pelos surdos. A concepção de ensino-aprendizagem da linguagem escrita estava focada na natureza alfabética da Língua Portuguesa e, portanto, totalmente dependente do desenvolvimento da língua oral.

Percebidas que as diferenças de crianças surdas e ouvintes na aprendizagem da linguagem escrita residia nas habilidades orais-auditivas entre os dois grupos, surge o bimodalismo. Autoras como Gesueli (1988) e Cruz (1992) visaram buscar compreender os processos implicados no ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Elas observaram que as crianças surdas, às vezes, buscavam basear suas produções escritas na oralidade, porém, elas também descreveram dados que demonstraram que os surdos exploravam o contexto visual de maneira distinta das crianças ouvintes, substituindo a silabação das palavras pela datilologia em Libras.

Esses e outros estudos sobre linguagem que foram se desenvolvendo ao longo dos anos, propiciaram o surgimento da concepção bilíngue, atendendo a necessidade de desenvolvimento de linguagem, com a aquisição de língua materna ou primeira língua e também, a aprendizagem de língua escrita.

A linguagem como característica humana de expressividade do pensamento é um elemento unificador da cultura e da sociedade. Em sua abordagem histórico-cultural, Vygotsky (1991) nos esclarece que a linguagem é de suma importância para o desenvolvimento humano, ela é mediadora entre o indivíduo e as coisas do mundo, como signos fundamentais para que o homem compreenda o mundo.

O desenvolvimento de uma linguagem é imprescindível para o acesso ao conhecimento possibilitado pela aprendizagem. Adquirir uma língua é um processo que se dá com a criança, em uma situação normal de interação na comunidade em que começa a crescer, que não precisa ser necessariamente a língua de seus pais. O que seria o caso de surdos que têm a aquisição da língua de sinais primeiramente, através de contato com a comunidade surda.

Pedreira (2007) concebe a surdez como diferença cultural e direito de todo e qualquer indivíduo de adquirir o mais cedo possível uma língua que lhe possibilite construir sua identidade, interagir o mais cedo possível; uma língua que lhe possibilite, interagir, compreender e significar o mundo. Para muitos surdos, a Língua de Sinais Brasileira – Libras, é a língua materna que os possibilita a se apropriarem do conhecimento e conseqüentemente, favorece a interação com o mundo.

No entanto, há indivíduos que podem ter sido privados dos dois mundos “oralizado” e “sinalizado”, e não desenvolvem a linguagem, gerando resultados insatisfatórios também em ambiente de educação formal. Sobre tudo isso ocorre em famílias em que o filho é surdo e os pais ouvintes, que desconhecem a Libras.

Retomando o AEE como espaço profícuo tanto para a aprendizagem da Libras como língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua, Damázio (2007, p. 38), afirma que o AEE tem o objetivo de “desenvolver a competência gramatical, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar seqüências linguísticas bem formadas”. Frente este desafio no que diz respeito ao processo de formação do professor de Língua Portuguesa como L2 para os surdos no AEE, Damázio (2007, p. 25) pontua que:

Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

Dadas as circunstâncias acima o professor de Língua Portuguesa como segunda língua deve atuar em uma perspectiva bilíngue. O que envolve ter domínio da língua de sinais e por

meio dela, ministrar suas aulas. Esse profissional deve entender que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e que os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica. Levando em conta esses fatores de condição linguística, segundo Martins e Machado (2009), é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras.

#### 4- Materiais didáticos para educação de Surdos

Os materiais e equipamentos didáticos são recursos utilizados em um procedimento de ensino, visando à estimulação dos alunos e à sua aproximação com os conteúdos. São mais do que meras ilustrações ou adornos para uma sala de aula. Os materiais e equipamentos didáticos tem objetivo, finalidade de favorecer o processo de significação de conteúdo ensinado.

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI organizou um documento que informa os sistemas de ensino sobre o *Programa de Implementação de Salas de Recurso Multifuncionais*.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o programa objetiva, dentre outros, disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino, através das salas multifuncionais, ou seja, AEE(s).

Os recursos que compõe as salas de Atendimento Educacional Especial são:

<b>Equipamentos</b>
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora laser
1 Scanner
1 Teclado com colméia
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
<b>Mobiliários</b>
1 Mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
4 Cadeiras
1 Armário
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
1 Quadro branco
<b>Materiais didáticos pedagógicos</b>
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Memória de numerais
1 Alfabeto Braille
1 Quebra cabeças sobrepostos
1 Dominó de animais em Libras
1 Dominó de frutas em Libras
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Dominó de associação de idéias
1 Dominó de associação de frases
1 Bandinha rítmica
1 Sacolão criativo
1 Esquema corporal
1 QUITE de lupas manuais
1 Plano inclinado – Suporte leitura

Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - MEC/SECADI



A composição das salas de recursos multifuncionais foi alterada durante o período de 2005 a 2012, visando atender às demandas dos sistemas de ensino. Um histórico desse processo de construção do programa pode ser obtido no documento oficial disponível na internet.

Optamos por apresentar o quadro que corresponde ao período de 2009 a 2010, visto que os materiais neles dispostos contemplam materiais didáticos em Libras, da mesma forma que o de 2008. Nos anos que se sucederam de 2011 a 2012, os quites foram atualizados com recursos de tecnologia assistiva, destinados ao atendimento de alunos com deficiência visual. Sendo novamente atualizados de 2012 a 2013.

Podem ser considerados materiais e equipamentos didáticos desde mapas, globos utilizados no ensino de geografia, a palitos de picolé e canudinhos de refrigerante para ensinar matemática.

Lembrando que nenhum material didático, por mais elaborado que seja, por si só, pode garantir o processo de ensino e aprendizagem. O material didático cumpre a função de mediação que é um papel importante na didática. No entanto, não pode ser utilizado como começo, meio e fim do processo didático.

O uso de materiais e equipamentos didáticos pressupõem dimensões pedagógicas de escolhas metodológicas e de identidade educativa voltada à preocupação com o processo de ensino-aprendizagem adequado às especificidades do aluno.

Geralmente os materiais são classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais. Conforme ilustrado no quadro abaixo:

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS		
Recursos visuais	Recursos auditivos	Recursos audiovisuais
- Álbum seriado	- Aparelho de som	- Filmes
- Cartazes	- Discos	- Diapositivos e diafilmes com som
- Exposição	- Fitas cassete	- Cinema sonoro
- Fotografias	- CDs	- Televisão
- Flanelógrafo	- Rádio	- Videocassete
- Gráficos	- CD-ROM	- Programas para computadores com som
- Gravuras		- Aparelho de DVD
- Mapas		- Computador
- Modelos		
- Mural		
- Museus		
- Objetos		
-Quadro de giz		
- Quadros		
- Transparências		

Fonte: Maria Rosângela Mello – CRTE Telêmaco Borba

A escolha do professor quanto a qual material didático utilizar irá depender de seus objetivos, conteúdo, adequação as habilidades que se quer desenvolver, qualidade de atração, baixo custo, interesses e necessidades dos alunos.

Muitos materiais são produzidos com fins pedagógicos, e foram pensados para serem didáticos, para mediar a construção de conhecimentos que ocorrem dentro da escola. Já outros equipamentos não convencionais para uso pedagógico, se utilizados com esse fim, tornando-se didáticos.

Esses materiais cumprem o papel de estabelecer contato na comunicação entre professores e alunos, contribuindo para o desenvolvimento de operacionalização de análise e síntese, generalização e abstração, memorização e outros.

## 5- Descrevendo o cenário investigado

Essa pesquisa foi realizada em uma sala de Atendimento Educacional Especializado de uma escola estadual da rede regular de ensino de uma cidade do interior mineiro. Atualmente a escola atende a 68 alunos com deficiência, dentre estes 19 alunos surdos. Nem todos alunos surdos da escola frequentam o atendimento educacional especializado, sendo critério da família optar pela modalidade de ensino.

Dos 19 alunos 10 frequentam o AEE, no período matutino e vespertino, contando com o apoio duas (02) professoras que realizam o atendimento em turnos distintos. O atendimento é oferecido uma vez por semana, no extraturno. A escola também oferece atendimento a alunos surdos de outras escolas.

As duas professoras atuam no ensino de Língua Portuguesa para surdos na modalidade escrita, e não como professoras de apoio suplementar ou complementar. Infelizmente a escola não conta mais com o profissional professor de Libras para o ensino da primeira língua do surdo - L1, indispensável para aquisição da linguagem e a aprendizagem da segunda língua – L2, a Língua Portuguesa.

Após a coleta de dados, iniciou-se o processo de análise dos resultados, procurando estabelecer uma relação dialógica entre as respostas das professoras e da realidade pesquisada. Isso posto, apresentamos as considerações dos sujeitos em relação às práticas educativas envolvendo e o processo de ensino de Língua Portuguesa para surdos no contexto do AEE.

Em relação à primeira questão levantada, “*O Atendimento Educacional Especializado atende as especificidades linguísticas dos alunos surdos, conforme disposto em legislação?*”, Ambas as professoras afirmaram acreditam que a escola consegue cumprir o disposto na Legislação.

Sobre o trabalho realizado, ambas as professoras afirmam trabalhar com o ensino de Português como L2. No entanto, por falta do professor de Libras acabam assumindo também essa função.

Uma das professoras foi enfática ao dizer: “*Não trabalhamos como reforço do professor de sala regular. Conduzimos o aluno a adquirir didaticamente uma base de conhecimentos necessários a apreensão dos demais conteúdos*”

Quando questionada sobre se desenvolvem um trabalho em parceria com os professores regentes uma das professoras disse: “*Muitos professores nos procuram, mas alguns professores ainda acreditam que o aluno surdo é do intérprete, a responsabilidade do aprendizado do surdo é do intérprete. Essa posição é cômoda para eles e infelizmente quem sofre é o aluno.*” A outra professora mencionou que alguns professores a procuram, em busca de orientações, ou informações sobre o aluno.

Quanto a formação as professoras realizam anualmente um treinamento oferecido pela Secretaria de Educação através do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS. No entanto, a profissão docente requer saberes que são produzidos, integrados e utilizados na prática cotidiana escolar. Constitui-se um grande desafio para cursos de formação inicial e, em especial, formação continuada atender as expectativas, anseios e angústias desses profissionais.

Os materiais didáticos utilizados nas aulas são produzidos pelas professoras para atender as especificidades de cada aluno surdo. São produzidos; fichas de palavras, cartazes informativo, imagens com sequencias de histórias e murais temáticos. Elas acreditam a utilização dos recursos imagéticos é a estratégia que mais favorece o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, pois, possibilita a exploração dos recursos linguísticos visuais e espaciais da Libras. Segundo as mesmas, os resultados têm sido positivo, como aquisição de vocabulário, produção e interpretação de textos, desenvolvimentos das habilidades comunicativas e interativas na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Os registros do desempenho dos alunos são feitos através de portfólio.

Em relação ao livro didático oferecido pelo Governo Federal através do Plano Nacional do Livro Didático – PNLN. As professoras relataram que analisaram esse material e optaram por não utilizá-lo, visto que não contemplam recursos de imagem, nem de escrita e pela questão do regionalismos, os sinais utilizados não são de uso da comunidade surda local. Outro motivo por não utilizarem o livro acessibilizado em Libras, requisitado pela direção da escola, é que este chegou tardiamente para os alunos na série prevista e, portanto, se tornou inapropriado.

Os materiais didáticos adquiridos através do Programa de Implementação de Salas de Recurso Multifuncionais são utilizados, no entanto, são poucos os que atendem as especificidades dos alunos surdos, o que justifica a necessidade de criação por parte das professoras de mais materiais que contemplem as dimensões pedagógicas, as escolhas metodológicas e a identidade educativa voltada à preocupação com o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

## **6- Conclusão**

Ao retomar o objetivo geral proposto nesse trabalho, analisamos materiais didáticos utilizados e produzidos pelos professores do AEE no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua e na modalidade escrita, para alunos surdos. Nessa direção, concordamos com Damázio (2007) ao afirmar sobre a importância de desenvolver no aluno surdo competências gramatical e textual.

Durante o presente trabalho foram abordados os materiais didáticos utilizados no Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos de uma escola da rede pública da cidade de Uberlândia. Os resultados parciais da pesquisa em andamento nos possibilitaram constatar que a utilização de materiais pedagógicos adequados favorece o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos na aquisição de vocabulário da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita, além de promover melhorias na apreensão dos conteúdos das demais disciplinas.

Retomamos os pressupostos de Martins e Machado (2009) ao enfatizarem que os professores devem oportunizar a construção de novos conhecimentos a partir da Língua de Sinais Brasileira. No que tange à aquisição da língua materna para os surdos, concordamos com Pedreira (2007) quando este afirma que a Libras possibilita a apropriação do conhecimento ao sujeito surdo, além de possibilitar a construção da identidade e interação com o mundo.

A discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa (LP) para surdos e a formação de professores para atuar na perspectiva do ensino da LP como segunda língua no Atendimento Educacional Especializado é recente. Mesmo existindo a determinação legal que prevê a formação de tais profissionais, é perceptível atualmente a escassez de professores para atuar no AEE no ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Levantamentos prévios apontaram a ausência de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar nessa área. Esse mesmo levantamento apontou que não é a surdez

responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas a maneira como esta língua tem sido ensinada nas escolas. Essa lacuna é advinda da insuficiência de profissionais para atuar no ensino de Língua Portuguesa para surdos, consistindo em um entrave para atender a determinação legal.

Através desse trabalho e dos dados coletados até o presente momento, constatamos que ainda falta muito para que as políticas públicas se efetivem a fim de promover uma educação inclusiva no que diz respeito à formação de professores. Além disso, torna-se urgente efetivar a parceria entre os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado e na sala de ensino regular, a fim de promover estratégias que efetivem o aprendizado dos alunos surdos, em especial no que se refere à Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

As questões suscitadas neste estudo lançam luz à necessidade da utilização de materiais didáticos adequados à condição dos alunos surdos que favoreçam o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Nesse sentido, a relevância dessa pesquisa aponta caminhos para um posterior estudo considerando a referida temática.

Colocamos em relevo a importância do Atendimento Educacional Especializado enquanto espaço profícuo para desenvolver no aluno surdo competências gramatical e textual, numa perspectiva bilíngue. Nesse sentido, percebe-se como pungente a necessidade de futuras investigações que contemplem a formação de professores para atuar no AEE, além de estudos que enfoquem a utilização de materiais didáticos que favoreçam a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos.

## Referências

BRASIL. *Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF.

CRUZ, M. C. *Alfabetizando Crianças Surdas: Análise da Proposta de uma Escola Especial. Dissertação de Mestrado* apresentada no Programa de Estudos Pós-Graduandos em Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez*. SEESP/SEED/MEC, Brasília – DF, 2007.

FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. 2007. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf)> Acesso em: 05 nov. 2016.

FERREIRA, L. *Aquisição de Português Escrito por Surdos*. Curso ministrado no Fórum de Educação de Surdos. Unisant'anna. São Paulo, 2003.

FURTH, H. G. Thinking without language: psychological implications of deafness. In: LODI, A. C. B. *Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE*. In: Silva, L. C., e

Mourão M. P. (Org.). Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 177-192.

GESUELI, Z. M. A criança Não Ouvinte e a Aquisição da Escrita. *Dissertação de Mestrado* apresentada no I.E.L. da Universidade de Campinas – UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 282p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.

MELLO, R. M. Tecnologia educacional. Paraná: CRTE Telêmaco Borba, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em:  
<[https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2012/11/doc\\_orientador\\_multifuncionais.pdf](https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2012/11/doc_orientador_multifuncionais.pdf)> Acesso em: 08 de nov. 2016.

PEDREIRA, S. M. F. *Educação de Surdos (as) na escola inclusiva e interculturalismo: uma aproximação necessária*. Revista Espaço. Informativo Técnico – Científico Espaço, INES – Rio de Janeiro, n. 27, Jan-Jul 2007.

ROSENSTEIN, J. Perception, cognition and language in deaf children: a critical analysis and review of the literature. In: LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE. In: Silva, L. C., e Mourão M. P. (Org.). Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 177-192.

VYGOTDKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991

## MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS: EXPERIENCIANDO POSSIBILIDADES NO AEE DE UMA ESCOLA DA REDE REGULAR DE ENSINO

Raquel Bernardes\*  
Renata Altair Fidelis\*\*

**Resumo:** Este trabalho visa analisar materiais didáticos utilizados pelos professores do AEE - Atendimento Educacional Especializado no processo de ensino Língua Portuguesa - LP para os alunos surdos de uma escola da Rede Estadual de Ensino da cidade de Uberlândia. Busca ainda investigar se são estabelecidas parcerias entre as ações dos professores do AEE e as da classe regular para elaboração de estratégias de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua - L2, na modalidade escrita, atendendo as necessidades dos educandos surdos e à exigência legal (Decreto 5.626/05). A nossa intenção é verificar a eficácia dos materiais utilizados pela instituição no processo trabalhado no AEE para surdos no âmbito do ensino de Língua Portuguesa como L2. Essa pesquisa se justifica pela importância da utilização de recursos e materiais didáticos específicos e contextualizados às características dos alunos surdos. Como o apoio pedagógico contribui com o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo tendo a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa através de entrevista semiestruturada e também com base em análise de documentos: materiais didáticos criados no AEE, recursos didáticos variados, relatórios circunstanciais, pedagógicos e produções dos alunos. Como referência teórica nos embasamos em trabalhos como os de Damázio (2007) e Ribeiro (2014). Os resultados parciais da pesquisa em andamento nos possibilitaram constatar que a utilização de materiais pedagógicos adequados favorece a aprendizagem dos alunos surdos, a aquisição de vocabulário da L2, e garante melhorias na apreensão dos conteúdos das demais disciplinas.

**Palavras-chave:** Ensino de Português como L2; Atendimento Educacional Especializado; Educação de Surdos.

**Abstract:** The paper aims to analyze teaching materials used by ESS teachers - Educational Specialized Service in the teaching Portuguese - LP for deaf students in the State Schools of Uberlândia City. Also it aims to investigate whether partnerships are established between the actions of ESS teachers and the regular class for development of teaching strategies of Portuguese as a second language - L2, writing modality, meeting the needs of deaf students and legal requirements (Decree 5,626 / 05). Attempting to verify the effectiveness of the materials used by the institution in the process applied in the ESS for the deaf in the scope from Portuguese language teaching as L2. This research is justified by the importance of using resources and specific teaching materials and contextualized for the characteristics of deaf students. As pedagogical support, contributes to the process of teaching and learning of the deaf student having the Portuguese Language as L2 in the writing modality. The methodology used was qualitative research through half-structured interviews and also based on analysis of documents: teaching materials created in ESS, teaching resources, reports circumstantial, teaching, and student productions. As a theoretical reference, we take base

\* Especialista em Educação no Campo pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, vinculada ao Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE; e pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias - GPLEDT. E-mail: raquelbernardes@ufu.br

\*\* Graduada em Língua Portuguesa com Domínio em Libras – LPDL, pelo Instituto de Letras e Linguística - ILEEL, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. E-mail: renataaltair\_fidelis@hotmail.com

papers such as of Damázio (2007) and Ribeiro (2014). The partial results of the research in progress allowed us to see that the use of appropriate teaching materials favors student learning in the scope of literacy, the acquisition of L2 vocabulary and guarantees improvements in the learning of the contents of other disciplines.

**Keywords:** Teaching Portuguese as L2; Educational Specialized Service; Deaf Education.

## 1- Introdução

Conforme disposto no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 para garantir o pleno acesso e participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, matriculados na rede pública de ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado – AEE deve promover um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Além disso, integrar a proposta pedagógica da escola, desenvolvendo um trabalho complementar ou suplementar ao de ensino regular e envolver a participação da família.

Sobre as especificidades dos educandos surdos, o Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005 determina a obrigatoriedade das instituições de ensino a ofertar, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos. Garante promover a formação inicial e continuada as profissionais; professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; e professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Este documento legal prevê a disponibilização de equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Considerando todo esse contexto, nos intrigou a necessidade de averiguar como se efetiva na prática a aplicabilidade destas políticas públicas para promoção de uma educação inclusiva, tendo em vista que o atendimento educacional especializado para surdos ocorre em salas de recurso multifuncionais, tidos como proposta de espaço bilíngue.

O desenvolvimento deste trabalho se justifica pela importância da utilização de materiais didáticos no processo de ensino de português para alunos surdos. Visto que os materiais didáticos cumprem o papel de estabelecer contato na comunicação entre professores e alunos, além de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo tendo a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita.

Neste texto temos como objetivo analisar materiais didáticos utilizados e produzidos pelos professores do AEE no processo de ensino Língua Portuguesa para surdos. Busca-se ainda investigar se são estabelecidas parcerias entre as ações dos professores do AEE e as da classe regular para elaboração de estratégias de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua - L2, na modalidade escrita, atendendo as necessidades dos educandos surdos.

Para fundamentar nossas reflexões, fizemos um estudo de documentos legais tais como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado - AEE e dá outras providências, e os princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a Língua de Sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita.

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se no paradigma qualitativo de base interpretativista, através de entrevista semiestruturada e também com base em análise de documentos tais como: materiais didáticos adquiridos (publicados), materiais didáticos

criados no AEE, recursos didáticos (vídeos, CDs, materiais lúdicos, etc.), relatórios circunstanciais, pedagógicos e produções dos alunos.

Dividimos o texto em seis partes: após esta breve introdução, contextualizamos o que vem a ser o Atendimento Educacional Especializado segundo a legislação e como ocorre a sua oferta; abordaremos a seguir questões referentes à formação de professores para atuação nesse espaço no que tange ao ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. Em seguida, abordaremos sobre a importância dos materiais didáticos como apoio pedagógico no AEE; descrevemos o cenário investigado e, por fim, registramos nossas considerações finais.

## **2- Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi regulamentado em setembro de 2008 pelo Decreto nº 6571, revogado pelo Decreto nº 7.611, de novembro de 2011 que dispõe e regulamenta o Art. 60 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta o dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, assegurando que caberá a União prestar apoio técnico e financeiro a todos dos sistemas públicos de ensino para a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Ainda de acordo com os dispositivos legais, o Atendimento Educacional Especializado deverá acontecer em salas multifuncionais, que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos. Tem como objetivo promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino aprendizagem, e assegurar condições área a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O processo de formação continuada dos professores para atuar no AEE é pautado no suporte à inclusão. A formação desses profissionais deve os habilitar para desenvolver habilidades de adequação da prática pedagógica no contexto escolar pautadas nas dificuldades dos alunos. Além de atender as singularidades decorrentes da deficiência, o professor deverá desenvolver um trabalho cooperativo com a família e com a comunidade escolar, em conformidade com o projeto pedagógico.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (PNE) sobre Educação Inclusiva enfatiza a educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, sendo ofertado o atendimento educacional especializado, disponibilizando serviços, recursos e orientação a alunos e professores quanto a sua utilização nas turmas comuns de ensino regular.

Com base nesse documento, atribuiu-se a responsabilidade ao AEE de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. As atividades desenvolvidas no AEE são diferentes das realizadas em sala de aula comum. Assim, o Atendimento Educacional Especializado não substitui a escolarização, mas complementa e/ou suplementa a formação dos alunos para autonomia e independência.

Em relação a escolarização de pessoas surdas, o documento prevê que para a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns é fundamental promover o ensino na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, e, assim, consolidar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos. Para tanto, requer a atuação de profissionais com conhecimentos específicos na Língua de Sinais Brasileira e consequentemente, na Língua Portuguesa.

Considerando as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos acontecerá em três momentos: o



AEE em Libras, o AEE de Libras e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Podemos assim identificar a importância do trabalho articulado entre três profissionais; professor e/ou instrutor de Libras, professor de Língua Portuguesa como segunda língua e o professor de apoio (responsável por dar apoio complementar ou suplementar ao aluno surdo no que se refere às suas especificidades linguísticas).

O Decreto nº 5626/05 regulamenta a necessidade de formação desses profissionais supracitados, favorecendo a possibilidade de destinação de recursos para a criação de curso superior na modalidade Educação a Distância - EaD - Letras/Libras, além de cursos superiores presenciais que contemplem a formação de professores de Libras; curso superior de formação de tradutores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, criação de Salas de Recursos Multifuncionais equipadas com materiais em Libras, Centros de Apoio a Surdez (CAS) em vários locais do país; além de outras ações.

Infelizmente, a implementação das políticas educacionais inclusivas ainda carece de profissionais capacitados, e as vagas destinadas à contratação de professores surdos e/ou bilíngues, intérpretes e demais professores com a devida formação, quando disponíveis, nem sempre podem ser ocupadas por causa da burocracia dos sistemas educacionais.

A profissão docente requer saberes que são produzidos, integrados e utilizados na prática cotidiana escolar. Constitui-se um grande desafio para cursos de formação inicial e, em especial, formação continuada, atender as expectativas, os anseios e as angústias desses profissionais em formação.

Nessa perspectiva, a formação de professores para atuar no AEE envolve aspectos tais como: sociais, políticos, filosóficos e culturais. A formação tanto inicial quanto continuada, deverá atentar-se para o reconhecimento das diferenças dos alunos. Compreendendo a aprendizagem como um processo constituído em interação e cooperação do sujeito com o meio, o professor deve ter condições de refletir continuamente sobre a sua prática pedagógica no sentido de identificar e desenvolver estratégias de ensino que possam contribuir para a superação de obstáculos e dificuldades dos alunos.

De acordo com Teixeira (2014) a gestão dos processos de aprendizagem no AEE requer do professor a capacidade de mobilizar diferentes saberes: disciplinares, pedagógicos, experienciais. Saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos dos conteúdos a serem transmitidos, aos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores. E envolve também a reflexão e a produção de novas formas de desenvolver as capacidades intelectuais.

Os saberes pedagógicos estão relacionados à orientação para a prática profissional da docência, as teorias de educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios de organização escolar, imprescindíveis à profissionalização do ensino. No entanto, por mais que o professor domine esses saberes pedagógicos o ambiente de sala de aula é constituído de momentos inesperados. Assim, entra em cena saberes que não provem das instituições de formação, nem dos currículos – os saberes da experiência.

Os saberes da experiência são produzidos e aprimorados ao longo da trajetória do profissional docente. São produzidos na prática pedagógica diária, nas relações entre seus pares, nas relações professor/aluno, entre a escola e sua organização, e entre os professores e seu próprio saber.

Em uma escola inclusiva preocupada com as diferenças, a atuação do professor de AEE deve estar pautada na articulação desses três saberes. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma formação pautada nesses diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica, conhecimentos da área pedagógico e um ambiente colaborativo que favoreça a troca de experiências.

A concepção de formação continuada de professores pautada na transmissão de conhecimentos prontos, com o firme propósito de “treiná-los” para o exercício da docência, não tem contemplado as necessidades destes profissionais. Restringindo a atuação docente a

um conjunto de regras, competências e técnicas prescritas ineficazes no cumprimento do objetivo inicial de promover ensino numa perspectiva inclusiva atenta as diferenças.

Compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida, nos permite compreender uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina, ao modo como ele organiza os conteúdos, como lida com os alunos e suas demandas de aprendizagem.

Em uma via de mão dupla, acreditamos que a valorização dos saberes da experiência está diretamente ligada a maneira como o professor age e se posiciona frente ao cotidiano escolar. Nas praticas pedagógicas metodológicas que desenvolve e os matérias didáticos que utiliza e produz com os alunos que atende.

### **3- Ensino de Português como L2 para surdos**

Conforme apontado anteriormente, o espaço de Atendimento Educacional Especializado é composto por pelo menos três atribuições distintas; o ensino de Libras como primeira língua, o apoio complementar e/ou suplementar, e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Sendo que o enfoque de nossa pesquisa se atentará a este último.

Todo processo de ensino-aprendizagem tem como base uma perspectiva teórica que determina o papel do professor, a forma pela qual este concebe os alunos e a maneira de desenvolve seu trabalho. Infelizmente, nem sempre é possível ter clareza do que está subjacente a prática, o que gera incompatibilidade do discurso proferido e com as práticas propostas em sala de aula. Essa dificuldade de conciliar a teoria com a prática faz com que não se alcance os objetivos almejados.

A exemplo disso, podemos imaginar uma situação hipotética em que um professor que objetiva que seus alunos compreendam a leitura de um texto. No entanto, antes de apresentá-lo, trabalha com o significado descontextualizado de palavras soltas, partindo de um único significado atribuído às palavras, para que o aluno inicie a leitura com o conhecimento do léxico que terão que usar para compreender o texto.

Conforme Lodi (2004) esse trabalho lexical não seria a melhor forma de possibilitar aos alunos surdos a compreensão do texto. As ações do professor devem estar em consonância com suas concepções de língua, linguagem e ensino-aprendizagem que foram construídas e reconstruídas historicamente.

Por muito tempo acreditou-se que a dificuldade das crianças surdas na aprendizagem da linguagem escrita estava vinculadas a um déficit cognitivo imposto pela própria surdez. Somente em 1961 a igualdade intelectual entre surdos e ouvintes foi reconhecida. Segundo estudos feitos por Rosenstein (1961, *apud* LODI, 2003, p. 179), essa igualdade só poderia ser reconhecida se os fatores linguísticos apresentados aos surdos estivessem de acordo com as experiências verbais desses sujeitos.

Posteriormente, com base nos postulados piagetianos referentes ao desenvolvimento da inteligência, Furth (1966, *apud* LODI, p. 179) com a aplicação de testes não verbais comprovou a igualdade das competências cognitivas dentre surdos e ouvintes. Porém, alertou que o pouco domínio da linguagem apresentado pelos sujeitos era ocasionado pela falta de relações socioculturais que poderiam inviabilizar o avanço intelectual destes.

Com base nesse pressuposto de que o desenvolvimento das crianças seria considerado universal, esperava-se das crianças surdas que passassem pelas mesmas fases de desenvolvimento da linguagem escrita que as crianças ouvintes. Justificando assim, a insistência dos educadores em trabalhar conhecimentos linguísticos orais com os alunos surdos. Assim, nesse período, a educação dos surdos era pautada no método oralista de

desenvolvimento da fala pelos surdos. A concepção de ensino-aprendizagem da linguagem escrita estava focada na natureza alfabética da Língua Portuguesa e, portanto, totalmente dependente do desenvolvimento da língua oral.

Percebidas que as diferenças de crianças surdas e ouvintes na aprendizagem da linguagem escrita residia nas habilidades orais-auditivas entre os dois grupos, surge o bimodalismo. Autoras como Gesueli (1988) e Cruz (1992) visaram buscar compreender os processos implicados no ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Elas observaram que as crianças surdas, às vezes, buscavam basear suas produções escritas na oralidade, porém, elas também descreveram dados que demonstraram que os surdos exploravam o contexto visual de maneira distinta das crianças ouvintes, substituindo a silabação das palavras pela datilologia em Libras.

Esses e outros estudos sobre linguagem que foram se desenvolvendo ao longo dos anos, propiciaram o surgimento da concepção bilíngue, atendendo a necessidade de desenvolvimento de linguagem, com a aquisição de língua materna ou primeira língua e também, a aprendizagem de língua escrita.

A linguagem como característica humana de expressividade do pensamento é um elemento unificador da cultura e da sociedade. Em sua abordagem histórico-cultural, Vygotsky (1991) nos esclarece que a linguagem é de suma importância para o desenvolvimento humano, ela é mediadora entre o indivíduo e as coisas do mundo, como signos fundamentais para que o homem compreenda o mundo.

O desenvolvimento de uma linguagem é imprescindível para o acesso ao conhecimento possibilitado pela aprendizagem. Adquirir uma língua é um processo que se dá com a criança, em uma situação normal de interação na comunidade em que começa a crescer, que não precisa ser necessariamente a língua de seus pais. O que seria o caso de surdos que têm a aquisição da língua de sinais primeiramente, através de contato com a comunidade surda.

Pedreira (2007) concebe a surdez como diferença cultural e direito de todo e qualquer indivíduo de adquirir o mais cedo possível uma língua que lhe possibilite construir sua identidade, interagir o mais cedo possível; uma língua que lhe possibilite, interagir, compreender e significar o mundo. Para muitos surdos, a Língua de Sinais Brasileira – Libras, é a língua materna que os possibilita a se apropriarem do conhecimento e conseqüentemente, favorece a interação com o mundo.

No entanto, há indivíduos que podem ter sido privados dos dois mundos “oralizado” e “sinalizado”, e não desenvolvem a linguagem, gerando resultados insatisfatórios também em ambiente de educação formal. Sobretudo isso ocorre em famílias em que o filho é surdo e os pais ouvintes, que desconhecem a Libras.

Retomando o AEE como espaço profícuo tanto para a aprendizagem da Libras como língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua, Damázio (2007, p. 38), afirma que o AEE tem o objetivo de “desenvolver a competência gramatical, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar seqüências linguísticas bem formadas”. Frente este desafio no que diz respeito ao processo de formação do professor de Língua Portuguesa como L2 para os surdos no AEE, Damázio (2007, p. 25) pontua que:

Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

Dadas as circunstâncias acima o professor de Língua Portuguesa como segunda língua deve atuar em uma perspectiva bilíngue. O que envolve ter domínio da língua de sinais e por

meio dela, ministrar suas aulas. Esse profissional deve entender que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e que os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica. Levando em conta esses fatores de condição linguística, segundo Martins e Machado (2009), é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras.

#### 4- Materiais didáticos para educação de Surdos

Os materiais e equipamentos didáticos são recursos utilizados em um procedimento de ensino, visando à estimulação dos alunos e à sua aproximação com os conteúdos. São mais do que meras ilustrações ou adornos para uma sala de aula. Os materiais e equipamentos didáticos tem objetivo, finalidade de favorecer o processo de significação de conteúdo ensinado.

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI organizou um documento que informa os sistemas de ensino sobre o *Programa de Implementação de Salas de Recurso Multifuncionais*.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o programa objetiva, dentre outros, disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino, através das salas multifuncionais, ou seja, AEE(s).

Os recursos que compõe as salas de Atendimento Educacional Especial são:

<b>Equipamentos</b>
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora laser
1 Scanner
1 Teclado com colméia
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
<b>Mobiliários</b>
1 Mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
4 Cadeiras
1 Armário
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
1 Quadro branco
<b>Materiais didáticos pedagógicos</b>
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Memória de numerais
1 Alfabeto Braille
1 Quebra cabeças sobrepostos
1 Dominó de animais em Libras
1 Dominó de frutas em Libras
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Dominó de associação de idéias
1 Dominó de associação de frases
1 Bandinha rítmica
1 Sacolão criativo
1 Esquema corporal
1 QUITE de lupas manuais
1 Plano inclinado – Suporte leitura

Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - MEC/SECADI

A composição das salas de recursos multifuncionais foi alterada durante o período de 2005 a 2012, visando atender às demandas dos sistemas de ensino. Um histórico desse processo de construção do programa pode ser obtido no documento oficial disponível na internet.

Optamos por apresentar o quadro que corresponde ao período de 2009 a 2010, visto que os materiais neles dispostos contemplam materiais didáticos em Libras, da mesma forma que o de 2008. Nos anos que se sucederam de 2011 a 2012, os quites foram atualizados com recursos de tecnologia assistiva, destinados ao atendimento de alunos com deficiência visual. Sendo novamente atualizados de 2012 a 2013.

Podem ser considerados materiais e equipamentos didáticos desde mapas, globos utilizados no ensino de geografia, a palitos de picolé e canudinhos de refrigerante para ensinar matemática.

Lembrando que nenhum material didático, por mais elaborado que seja, por si só, pode garantir o processo de ensino e aprendizagem. O material didático cumpre a função de mediação que é um papel importante na didática. No entanto, não pode ser utilizado como começo, meio e fim do processo didático.

O uso de materiais e equipamentos didáticos pressupõem dimensões pedagógicas de escolhas metodológicas e de identidade educativa voltada à preocupação com o processo de ensino-aprendizagem adequado às especificidades do aluno.

Geralmente os materiais são classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais. Conforme ilustrado no quadro abaixo:

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS		
Recursos visuais	Recursos auditivos	Recursos audiovisuais
- Álbum seriado	- Aparelho de som	- Filmes
- Cartazes	- Discos	- Diapositivos e diafilmes com som
- Exposição	- Fitas cassete	- Cinema sonoro
- Fotografias	- CDs	- Televisão
- Flanelógrafo	- Rádio	- Videocassete
- Gráficos	- CD-ROM	- Programas para computadores com som
- Gravuras		- Aparelho de DVD
- Mapas		- Computador
- Modelos		
- Mural		
- Museus		
- Objetos		
-Quadro de giz		
- Quadros		
- Transparências		

Fonte: Maria Rosângela Mello – CRTE Telêmaco Borba

A escolha do professor quanto a qual material didático utilizar irá depender de seus objetivos, conteúdo, adequação as habilidades que se quer desenvolver, qualidade de atração, baixo custo, interesses e necessidades dos alunos.

Muitos materiais são produzidos com fins pedagógicos, e foram pensados para serem didáticos, para mediar a construção de conhecimentos que ocorrem dentro da escola. Já outros equipamentos não convencionais para uso pedagógico, se utilizados com esse fim, tornando-se didáticos.

Esses materiais cumprem o papel de estabelecer contato na comunicação entre professores e alunos, contribuindo para o desenvolvimento de operacionalização de análise e síntese, generalização e abstração, memorização e outros.

## 5- Descrevendo o cenário investigado

Essa pesquisa foi realizada em uma sala de Atendimento Educacional Especializado de uma escola estadual da rede regular de ensino de uma cidade do interior mineiro. Atualmente a escola atende a 68 alunos com deficiência, dentre estes 19 alunos surdos. Nem todos alunos surdos da escola frequentam o atendimento educacional especializado, sendo critério da família optar pela modalidade de ensino.

Dos 19 alunos 10 frequentam o AEE, no período matutino e vespertino, contando com o apoio duas (02) professoras que realizam o atendimento em turnos distintos. O atendimento é oferecido uma vez por semana, no extraturno. A escola também oferece atendimento a alunos surdos de outras escolas.

As duas professoras atuam no ensino de Língua Portuguesa para surdos na modalidade escrita, e não como professoras de apoio suplementar ou complementar. Infelizmente a escola não conta mais com o profissional professor de Libras para o ensino da primeira língua do surdo - L1, indispensável para aquisição da linguagem e a aprendizagem da segunda língua – L2, a Língua Portuguesa.

Após a coleta de dados, iniciou-se o processo de análise dos resultados, procurando estabelecer uma relação dialógica entre as respostas das professoras e da realidade pesquisada. Isso posto, apresentamos as considerações dos sujeitos em relação às práticas educativas envolvendo e o processo de ensino de Língua Portuguesa para surdos no contexto do AEE.

Em relação à primeira questão levantada, “*O Atendimento Educacional Especializado atende as especificidades linguísticas dos alunos surdos, conforme disposto em legislação?*”, Ambas as professoras afirmaram acreditam que a escola consegue cumprir o disposto na Legislação.

Sobre o trabalho realizado, ambas as professoras afirmam trabalhar com o ensino de Português como L2. No entanto, por falta do professor de Libras acabam assumindo também essa função.

Uma das professoras foi enfática ao dizer: “*Não trabalhamos como reforço do professor de sala regular. Conduzimos o aluno a adquirir didaticamente uma base de conhecimentos necessários a apreensão dos demais conteúdos*”

Quando questionada sobre se desenvolvem um trabalho em parceria com os professores regentes uma das professoras disse: “*Muitos professores nos procuram, mas alguns professores ainda acreditam que o aluno surdo é do intérprete, a responsabilidade do aprendizado do surdo é do intérprete. Essa posição é cômoda para eles e infelizmente quem sofre é o aluno.*” A outra professora mencionou que alguns professores a procuram, em busca de orientações, ou informações sobre o aluno.

Quanto a formação as professoras realizam anualmente um treinamento oferecido pela Secretaria de Educação através do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS. No entanto, a profissão docente requer saberes que são produzidos, integrados e utilizados na prática cotidiana escolar. Constitui-se um grande desafio para cursos de formação inicial e, em especial, formação continuada atender as expectativas, anseios e angústias desses profissionais.

Os materiais didáticos utilizados nas aulas são produzidos pelas professoras para atender as especificidades de cada aluno surdo. São produzidos; fichas de palavras, cartazes informativo, imagens com sequencias de histórias e murais temáticos. Elas acreditam a utilização dos recursos imagéticos é a estratégia que mais favorece o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, pois, possibilita a exploração dos recursos linguísticos visuais e espaciais da Libras. Segundo as mesmas, os resultados têm sido positivo, como aquisição de vocabulário, produção e interpretação de textos, desenvolvimentos das habilidades comunicativas e interativas na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Os registros do desempenho dos alunos são feitos através de portfólio.

Em relação ao livro didático oferecido pelo Governo Federal através do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. As professoras relataram que analisaram esse material e optaram por não utilizá-lo, visto que não contemplam recursos de imagem, nem de escrita e pela questão do regionalismos, os sinais utilizados não são de uso da comunidade surda local. Outro motivo por não utilizarem o livro acessibilizado em Libras, requisitado pela direção da escola, é que este chegou tardiamente para os alunos na série prevista e, portanto, se tornou inapropriado.

Os materiais didáticos adquiridos através do Programa de Implementação de Salas de Recurso Multifuncionais são utilizados, no entanto, são poucos os que atendem as especificidades dos alunos surdos, o que justifica a necessidade de criação por parte das professoras de mais materiais que contemplem as dimensões pedagógicas, as escolhas metodológicas e a identidade educativa voltada à preocupação com o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

## **6- Conclusão**

Ao retomar o objetivo geral proposto nesse trabalho, analisamos materiais didáticos utilizados e produzidos pelos professores do AEE no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua e na modalidade escrita, para alunos surdos. Nessa direção, concordamos com Damázio (2007) ao afirmar sobre a importância de desenvolver no aluno surdo competências gramatical e textual.

Durante o presente trabalho foram abordados os materiais didáticos utilizados no Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos de uma escola da rede pública da cidade de Uberlândia. Os resultados parciais da pesquisa em andamento nos possibilitaram constatar que a utilização de materiais pedagógicos adequados favorece o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos na aquisição de vocabulário da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita, além de promover melhorias na apreensão dos conteúdos das demais disciplinas.

Retomamos os pressupostos de Martins e Machado (2009) ao enfatizarem que os professores devem oportunizar a construção de novos conhecimentos a partir da Língua de Sinais Brasileira. No que tange à aquisição da língua materna para os surdos, concordamos com Pedreira (2007) quando este afirma que a Libras possibilita a apropriação do conhecimento ao sujeito surdo, além de possibilitar a construção da identidade e interação com o mundo.

A discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa (LP) para surdos e a formação de professores para atuar na perspectiva do ensino da LP como segunda língua no Atendimento Educacional Especializado é recente. Mesmo existindo a determinação legal que prevê a formação de tais profissionais, é perceptível atualmente a escassez de professores para atuar no AEE no ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Levantamentos prévios apontaram a ausência de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar nessa área. Esse mesmo levantamento apontou que não é a surdez

responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas a maneira como esta língua tem sido ensinada nas escolas. Essa lacuna é advinda da insuficiência de profissionais para atuar no ensino de Língua Portuguesa para surdos, consistindo em um entrave para atender a determinação legal.

Através desse trabalho e dos dados coletados até o presente momento, constatamos que ainda falta muito para que as políticas públicas se efetivem a fim de promover uma educação inclusiva no que diz respeito à formação de professores. Além disso, torna-se urgente efetivar a parceria entre os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado e na sala de ensino regular, a fim de promover estratégias que efetivem o aprendizado dos alunos surdos, em especial no que se refere à Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

As questões suscitadas neste estudo lançam luz à necessidade da utilização de materiais didáticos adequados à condição dos alunos surdos que favoreçam o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Nesse sentido, a relevância dessa pesquisa aponta caminhos para um posterior estudo considerando a referida temática.

Colocamos em relevo a importância do Atendimento Educacional Especializado enquanto espaço profícuo para desenvolver no aluno surdo competências gramatical e textual, numa perspectiva bilíngue. Nesse sentido, percebe-se como pungente a necessidade de futuras investigações que contemplem a formação de professores para atuar no AEE, além de estudos que enfoquem a utilização de materiais didáticos que favoreçam a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos.

## Referências

BRASIL. *Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF.

CRUZ, M. C. *Alfabetizando Crianças Surdas: Análise da Proposta de uma Escola Especial. Dissertação de Mestrado* apresentada no Programa de Estudos Pós-Graduandos em Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez*. SEESP/SEED/MEC, Brasília – DF, 2007.

FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. 2007. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf)> Acesso em: 05 nov. 2016.

FERREIRA, L. *Aquisição de Português Escrito por Surdos*. Curso ministrado no Fórum de Educação de Surdos. Unisant'anna. São Paulo, 2003.

FURTH, H. G. Thinking without language: psychological implications of deafness. In: LODI, A. C. B. *Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE*. In: Silva, L. C., e



Mourão M. P. (Org.). Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 177-192.

GESUELI, Z. M. A criança Não Ouvinte e a Aquisição da Escrita. *Dissertação de Mestrado* apresentada no I.E.L. da Universidade de Campinas – UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 282p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.

MELLO, R. M. Tecnologia educacional. Paraná: CRTE Telêmaco Borba, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em:  
<[https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2012/11/doc\\_orientador\\_multifuncionais.pdf](https://especialdeadamantina.files.wordpress.com/2012/11/doc_orientador_multifuncionais.pdf)> Acesso em: 08 de nov. 2016.

PEDREIRA, S. M. F. *Educação de Surdos (as) na escola inclusiva e interculturalismo: uma aproximação necessária*. Revista Espaço. Informativo Técnico – Científico Espaço, INES – Rio de Janeiro, n. 27, Jan-Jul 2007.

ROSENSTEIN, J. Perception, cognition and language in deaf children: a critical analysis and review of the literature. In: LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE. In: Silva, L. C., e Mourão M. P. (Org.). Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 177-192.

VYGOTDKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991

## MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS: PRÁTICAS MULTILÍNGUES E MULTIMODAIS DE COMUNICAÇÃO E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS COMO CONTRIBUIÇÃO

Aryane Nogueira\*

**Resumo:** Este trabalho focaliza – na tentativa de estabelecer uma relação – os estudos dos multiletramentos e das práticas de comunicação e produção de significados no mundo contemporâneo, na tentativa de colaborar com a reflexão sobre novas (outras) formas de ensino de português como segunda língua (L2) para surdos. A análise de uma situação de interação entre jovens surdos complexifica as relações entre sujeitos e recursos semióticos e linguísticos e, ao ser assim considerada, traz contribuições para que os aspectos culturais e identitários surdos sejam contemplados na participação efetiva desses alunos em práticas de multiletramentos envolvendo estratégias de ensino de português como segunda língua.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Multilinguismo; Multimodalidade; Educação de surdos.

**Abstract:** This work focuses – in an attempt to establish a relationship – the multiliteracies studies and communication practices and meaning production in the contemporary world studies, trying to collaborate with the reflection on new (other) forms of teaching portuguese as a second language (L2) to deaf students. The analysis of a situation of interaction between deaf young complicates the relations between subjects and semiotic and linguistic resources, and considered as such, it brings contributions in ways that the cultures and deaf identities are considered in the effective participation of these students in multiliteracies practices involving strategies of teaching portuguese as a second language.

**Keywords:** Multiliteracies; Multilingualism; Multimodality; Deaf education.

### 1. Introdução

A necessidade de que as práticas escolares acompanhem as dinâmicas e os saberes experienciados em sociedade, isto é, nas atividades nas quais os indivíduos se engajam fora dos muros da escola, tem, há algum tempo, sido o mote para a exigência de modificações nos modelos de ensino-aprendizagem tradicionalmente adotados pelas escolas.

Mais recentemente, considerar as novas práticas de letramento ou multiletramentos – emergentes em um mundo globalizado no qual as pessoas e uma variedade de culturas estão interagindo em novas tecnologias para comunicação, acesso à informação e agenciamento social – significa apontar, mais uma vez, na direção das necessárias modificações das práticas escolares, no sentido de que elas abarquem “[...] a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa [...]” (ROJO, 2012, p. 13).

No que se refere especificamente à educação de surdos, há um número significativo de trabalhos (SKLIAR, 1999; LACERDA & LODI, 2009; LODI et al, 2015, só para citar alguns) e o respaldo legal – lei 10.436/02 e decreto 5.626/05 – apontando para a

---

\* Doutora em Linguística Aplicada. Docente do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/ Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos – SP, Brasil. E-mail: [aryane.santos.nogueira@gmail.com](mailto:aryane.santos.nogueira@gmail.com)

necessidade de práticas de ensino bilíngue que levem em consideração que a primeira língua (L1) do aluno surdo e aquela na qual as instruções e interações em sala de aula deverão ser estabelecidas é a língua de sinais e, no caso do Brasil, o português, na modalidade escrita, aparece como a segunda língua (L2) a ser adquirida pelos aprendizes surdos. Além disso, as especificidades identitárias e culturais dos surdos são também aspectos fundamentais a serem considerados nos processos de ensino bilíngue de surdos.

Entendo que as exigências para consolidação de uma educação bi/multilíngue<sup>1</sup> para surdos não concorre ou vai na direção contrária à necessidade de que as escolas tomem a seu cargo os multiletramentos. Ao contrário disso, acredito que, ao considerar que os alunos surdos são parte de contextos sóciohistoricamente complexos, multilíngues e multimodais (NOGUEIRA, 2015), o ensino bi/multilíngue que se quer para esses alunos solicita que sejam levadas em consideração as múltiplas trajetórias de constituição cultural e linguística das pessoas surdas quando se reflete sobre a participação efetiva desses alunos. Ao mesmo tempo, em uma escola que considera, conforme Rojo (2012, p. 13), a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de textos em suas práticas, considerar as diferentes formas de comunicação e produção de significados pelas pessoas surdas parece ser um ponto fundamental rumo às desejadas modificações no ensino.

Considerando o que foi brevemente exposto até aqui, este artigo tem a intenção de refletir sobre os multiletramentos e o ensino de Português como L2 para surdos à luz de um registro de interação de um grupo de jovens surdos. A análise desta situação sugere uma complexidade das relações entre sujeitos e recursos semióticos e linguísticos que, acredito, abre possibilidades para que os aspectos culturais e identitários surdos sejam contemplados em práticas de multiletramentos. Para tanto, discorro inicialmente sobre a necessidade de novas práticas escolares, destacando três pontos importantes no caminho para a formação para os multiletramentos: preparação para a leitura e produção crítica de textos, para a multiculturalidade e a multiplicidade semiótica dos textos e a participação efetiva nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Em seguida, com foco específico na educação de surdos, analiso o registro de pesquisa previamente mencionado de modo a considerar a importância da compreensão de práticas de comunicação e de produção de significados no contexto da surdez como multilíngues e multimodais alicerçando as situações de ensino. Ao final, apresento considerações – ou possíveis contribuições – para reflexão futura a respeito dos multiletramentos na educação de surdos.

## **2. Multiletramentos na sociedade contemporânea: novas práticas escolares**

Já há algum tempo, as tecnologias para o letramento, conforme Lemke (2010) citado por Rojo e Barbosa (2015, p. 115), apresentam uma complexidade maior do que o papel e a caneta ou os materiais impressos. O mundo globalizado passou (e ainda passa) por inúmeras mudanças nas formas de participar, de interagir socialmente e de enunciar – marcadas por um hibridismo cultural e de linguagens – que deveriam estar presentes nas práticas de letramento privilegiadas pela escola.

Em 1996, um grupo de pesquisadores dos letramentos, conhecidos como Grupo de Nova Londres, publicam um manifesto no qual evidenciam a necessidade das escolas se encarregarem das novas práticas de letramento resultantes das diversas mudanças pelas quais a sociedade contemporânea estava passando. Naquela data, conforme Rojo (2012, p. 12-13), esse grupo de estudiosos atentava para o fato de que os jovens em idade escolar já dispunham,

---

<sup>1</sup> Ainda que na maioria dos estudos que se debruçam sobre a educação de surdos e até mesmo na legislação o termo bilíngue seja amplamente utilizado, em consonância com Cavalcanti (1999), faço a opção pelo termo *bi/multilíngue*. O intuito é o de visibilizar a complexidade linguística que envolve o contexto da surdez.

há pelo menos quinze anos, de novas ferramentas para comunicarem e terem acesso à informação, constituindo também outras e novas formas de agenciamento, cujo caráter multimodal e multissemiótico foi destacado pelos autores.

O Grupo de Nova Londres também se preocupou com a diversidade cultural que, embora já fosse parte das salas de aulas e estivesse refletida na multimodalidade dos textos, ainda não era (é) considerada nos planejamentos curriculares (ROJO, 2012). Nesse caminho, o termo multiletramentos apareceu na proposta pedagógica do Grupo como um conceito que abarca, de acordo com Rojo (2012), o multiculturalismo das sociedades e a multimodalidade dos textos que vemos circular na contemporaneidade.

Sobre a multiculturalidade – considerando uma visão dessencializada de cultura que traz à tona os hibridismos e o seu caráter misto e fronteiro –, assim como Rojo (2012) salienta, com base em Canclini (2008), é importante compreender que, embora a multiplicidade de culturas passe despercebida ou seja invisibilizada em muitos espaços, ela é característica da produção cultural atual, inclusive porque as novas tecnologias possibilitam produções híbridas e desterritorializadas nas quais as pessoas mesclam línguas, semioses, mídias, etc.

A multimodalidade também se refere à mistura, neste caso, de linguagens e semioses. Isso porque, os processos de informar, comunicar e construir significados no mundo de hoje lindam com a interação da palavra escrita, com as imagens, com os vídeos, os sons, as cores, a diagramação, etc, produzindo textos nos quais a variedade de semioses que os constituem, também refletem e constroem a multiculturalidade das sociedades (ROJO, 2012).

Cabe destacar que as práticas de letramento contemporâneas, além de híbridas por envolverem a diversidade cultural de produção de textos constituídos por diferentes linguagens, para Rojo (2012, p. 23), pelo que propiciam as novas tecnologias digitais de informação e comunicação, caracterizam-se pela interatividade, colaboração e pelo rompimento com relações de poder já estabelecidas.

Diante dessa nova (outra) realidade, Rojo (2012) analisa que uma série de multiletramentos acabam nos sendo exigidos, uma vez que como produtores e leitores de textos multissemióticos estamos lidando com variados critérios, inclusive estéticos, diretamente relacionados aos efeitos de sentido de um texto que é alicerçado em diferentes letramentos e práticas culturais que guiaram sua produção. Como a combinação de modalidades semióticas que desse processo resulta não pode ser entendida como a simples soma das partes – como já afirmou LEMKE, 1998) –, os multiletramentos acabam exigindo novas éticas e estéticas e, portanto, novas práticas leitoras e produtoras (ROJO, 2012).

Considerando o que foi exposto até aqui, é imprescindível afirmar a necessidade de um movimento por parte das escolas no sentido de se apropriem dos multiletramentos em suas atividades, pois, alinhada a Rojo (2012, p. 28), entendo que as escolas podem:

[...] discutindo criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes ‘estéticas’, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais [...] que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas e suas variedades [...] (ROJO, 2012, p. 28).

Nesse caminho, se o desejo é o de que as escolas formem alunos construtores de sentidos, competentes nos multiletramentos, isto é, capazes de, criticamente, produzir e compreender os textos e as ferramentas (tecnológicas) para acessá-los e produzi-los, parece também essencial pensar que o trabalho com multiletramentos deveria caminhar junto à

participação real e efetiva dos alunos nas atividades propostas em sala de aula. Aspecto este também fundamental no processo da necessária transformação das práticas escolares.

Entendo a participação real e efetiva por aquela que tem como pressuposto a compreensão de que os alunos são sujeitos cuja complexidade de suas trajetórias truncadas e fragmentadas (BLOMMAERT, 2010) não pode ser apagada ou invisibilizada no espaço escolar. Se as atividades são conduzidas desse modo, há possibilidade de que, nas produções dos alunos, sejam contemplados aspectos culturais e identitários pela possibilidade concreta de expressarem-se como sujeitos multilíngues, multimodais e multiculturais.

Esse segundo movimento é entendido como fundamental, pois, alinhada a Kress (2012), compreendo que a formação de um aluno envolve muito mais do que a língua por ele utilizada. Envolve também a música que ele ouve, o filme a que ele assiste, a comida que ele come, a arquitetura que ele visualiza ao andar pelas ruas, etc. Por esse motivo, os alunos chegam às escolas com bagagens muito diferentes e vão se expressar e produzir significados de maneira muito particulares e isso não pode ser deixado de lado quando se pensa na participação efetiva do aluno em uma escola que intenta capacitar para os multiletramentos formando leitores e produtores críticos de textos multimodais.

### **3. E os multiletramentos no ensino de Português como L2 para surdos?: focalizando práticas de comunicação e produção de significados na contemporaneidade**

No caso de alunos surdos, pela trajetória histórica marcada por narrativas que definem a pessoa surda como incapaz pela falta de audição e pelo apagamento da língua de sinais e das identidades e culturas surdas, a necessidade de modificação das práticas escolares e da participação do aluno em sala de aula, anteriormente apresentadas, ganham um peso maior.

Em trabalho anterior (NOGUEIRA, 2014) já havia destacado que um dos caminhos para repensar a educação de surdos<sup>2</sup> e as práticas escolares nos dias de hoje seria focalizar a criação de sentidos por meio da utilização de diferentes modalidades que o uso de ferramentas tecnológicas propicia. Como tais tecnologias possibilitam muito mais facilmente a interação entre textos, imagens, sons e outras semioses, olhar para as práticas nas quais os surdos já estão envolvidos em ambientes digitais poderia contribuir para a ressignificação das práticas escolares ainda tão focadas na modalidade escrita da língua como a forma privilegiada para construção de significados. Isso poderia repercutir, inclusive, em outras formas de engajamento e participação dos alunos surdos nas atividades em sala de aula.

É fácil observar práticas discursivas multissemióticas nos espaços digitais como a internet, por exemplo, desde que esse espaço seja compreendido como um meio em essência multimodal (GEORGE, 2002) e no qual fica evidente que o texto escrito é apenas um dos muitos recursos existentes. A compreensão das práticas de comunicação e de produção de significados na contemporaneidade vai além, no entanto, quando, conforme Blommaert (2010, p. 13), a preocupação se volta para os recursos concretos, isto é, para os recursos linguísticos e semióticos que são, de fato, empregados na comunicação em contextos reais socioculturais, históricos e políticos numa busca pelo endereçamento das formas como as pessoas se engajam linguisticamente em diferentes momentos e situações, considerando: a) como essas pessoas fazem suas escolhas, b) performatizam com os signos linguísticos e semióticos e c) como desenvolvem trajetórias próprias de identificação grupal no decorrer de suas vivências (BLOMMAERT & RAMPTON, 2011, p. 5).

---

<sup>2</sup> Nesse momento pensava especificamente na educação de surdos, embora considerasse que a discussão proposta poderia interessar não somente a este contexto.

De fato, as fronteiras definidoras da língua(gem) estão parecendo cada vez mais porosas. As imagens, por exemplo, conforme afirma Monte Mór (2006, p. 124), a cada dia que passa, têm sido cada vez mais entendidas como uma forma de discurso. Estando de acordo com o que apresenta Castells (1999), a autora argumenta que, tendo as imagens um papel central na comunicação social, elas não deveriam ser relegadas apenas ao mundo das Artes, como tem sido imposto por uma *norma alfabética*. Essa norma, centrada no grafo, da qual nos fala Monte Mór, instituiu-se pela veiculação de visões tradicionais de comunicação que distanciavam as práticas com a escrita de quaisquer outras linguagens, como o som ou a imagem.

A cisão de que nos fala Monte Mór (2006) ainda resiste, sobretudo no contexto escolar. Ainda que as sociedade sejam multilíngues e heterogêneas em sua constituição, conforme apontou Blackledge (2000), elas estão sempre permeadas por processos de construção e reconstrução de ideologias linguísticas, dentre as quais, uma ideologia que estabelece que o modelo ideal de sociedade é um modelo baseado no “mono”. Isto é, monolíngue, monoétnico, monoideológico, etc. Assim, a escola, como parte da sociedade e internamente organizada como reflexo de muitas das relações estabelecidas extramuros, também carrega as suas ideologias “mono”. O monolinguismo e o grafocentrismo vigentes nesse ambiente deixam de fora qualquer outra manifestação de língua(gem) possível. No caso da surdez, deixam à margem a língua de sinais e as produções visuais dos surdos, incluindo a própria imagem. A partir de um único modelo de aluno idealizado<sup>3</sup>, deixam de fora também qualquer um que não se encaixe no padrão estabelecido.

Ao mesmo tempo em que há uma marginalização da língua de sinais e das produções visuais dos surdos, no que se refere à reflexão – teórica (ou não) – sobre estratégias de ensino, a expressão “O surdo é visual”, há certo tempo, tem funcionado como axioma. A ela se relaciona o fato de o surdo se comunicar com uma língua que é visual, sendo, portanto, sua maneira de apreensão do mundo, também, essencialmente visual (STROBEL, 2013; CAMPELLO, 2008, PADDEN & HUMPHRIES, 1988; dentre muitos outros).

No contexto escolar, essa expressão tem sido, muito frequentemente, traduzida como: “O surdo é visual, portanto, em situação de ensino-aprendizagem, são necessárias estratégias visuais para o aluno surdo”. A princípio, essa interpretação parece correta, mas a falta de aprofundamento da questão nos materiais teóricos da área da surdez voltados para as questões escolares do surdo e as barreiras de formação enfrentadas por muitos professores, tem levado esses profissionais a traduzirem as tais “estratégias visuais” como “uso de imagem”. Daí decorrem todo tipo de representações sobre a relação surdo-imagem: “Uma imagem vale mais que mil palavras para o surdo”, “Se estiverem com dificuldade, é só mostrar uma imagem para eles. Já é suficiente para entenderem tudo!”, entre outras. Ainda vejo a tradução das chamadas “estratégias visuais” em “uso de imagem” como problemática, porque nem sempre os professores estão preparados para refletir sobre a adequação das imagens escolhidas aos objetivos de formação do aluno e às atividades que estão sendo propostas (NOGUEIRA, 2015).

Da atenção à situação anteriormente exposta, adveio a necessidade de pesquisar sobre o modo como os surdos leem imagens e sobre o que significa para eles próprios a visualidade que lhes é atribuída<sup>4</sup> e a relação que têm com a imagem (todo tipo de material visual, seja estático ou em movimento, nos mais variados suportes). Essa pesquisa encontra-se relatada em Nogueira (2015) e dela foi pinçado o trecho de interação entre jovens surdos que trago para análise a seguir.

---

<sup>3</sup> O aluno ouvinte e falante do português padrão.

<sup>4</sup> Não me refiro somente à atribuição da visualidade ao surdo pelo ouvinte, mas também ao próprio surdo que a reivindica.

No trecho de diário de campo, é relatada uma situação na qual Carolina, uma jovem surda cursista do Ensino Médio, utilizou imagens da ferramenta de buscas do Google Imagens, projetadas no telão da sala de atividades em que ela e seu grupo de colegas se encontravam, para contá-los sobre uma experiência de viagem:

1 Logo que cheguei à sala, percebo que Carolina está usando o computador e mostrando  
2 algumas imagens para seus colegas. Fico por alguns minutos prestando atenção no que ela  
3 estava lhes contando e percebo que a jovem falava sobre sua recente viagem ao norte do  
4 país. Para falar sobre o lugar para onde foi, o que fez e que tipos de paisagens, de animais  
5 e de passeios encontrou por lá, Carolina busca diferentes imagens no Google e vai  
6 interpondo-as entre uma fala e outra.

*Trecho de diário de campo (23/01/2013)*

Como apresentado, ao entrar na sala de atividades me deparo com a jovem surda narrando o episódio de sua viagem. Nessa situação, para estabelecer uma interação significativa com seus colegas, todos surdos, Carolina segue utilizando imagens do Google (Linhas 1-2) que ela selecionava a medida em que ia apresentando determinados aspectos da experiência vivida (Linhas 3-6). Para além da imagem, a prática discursiva de Carolina esteve permeada pelos mais diferentes recursos (sinais da Libras, alfabeto manual em Libras, classificadores, articulação oral de palavras do português, português escrito, gestos, apontamentos etc.), isto é, aquilo que Blommaert (2010) chama de repertório truncado de pessoas multilíngues.

É possível analisar que, na situação comunicativa reportada no diário de campo, o uso das imagens contribui para que os colegas de Carolina compreendessem melhor o seu relato, que falava de animais e de lugares que eles não conheciam e, se não o fez, ao menos despertou a atenção deles para o que a jovem contava. Para além disso, entendo que as escolhas feitas por Carolina – isto é, os recursos visuais alçados, entremeados a uma malha de outros recursos linguísticos e semióticos – colaboraram para a construção de “imagens”, isto é de representações: a) a respeito da região norte do país por ela visitada, evidentemente, mas também b) a respeito de quem era Carolina perante seus colegas e c) quem eram seus colegas interlocutores.

Carolina acredita que os surdos são pessoas essencialmente visuais, pois, como ela mesma explica mais tarde, a visualidade ou o “olho vivo” do surdo é uma habilidade desenvolvida natural e invariavelmente para compensar um sentido faltante, a audição. A escolha pela utilização do recurso semiótico imagético, combinado ao uso da língua de sinais e dos classificadores, por exemplo, pode ter funcionado naquele momento, como uma marca da leitura que Carolina faz de si e de seus colegas por meio de uma identificação grupal (cf. BLOMMAERT & RAMPTON, 2011) tangenciada, dentre outros aspectos, pela visualidade<sup>5</sup>.

Ao focalizar, portanto, o modo como esses jovens surdos se engajaram linguisticamente (BLOMMAERT & RAMPTON, 2011), entendo, conforme apontaram Martin-Jones et al. (2012), que os sujeitos não são indexados por uma única língua, mas são usuários de recursos linguísticos e semióticos de maneiras complexas e que os permitem construir significados de formas variadas. Acrescento ainda, com base em Blommaert (2010,

<sup>5</sup> É preciso salientar a respeito do conceito de visualidade surda que, embora ele tenha sido construído desse modo pela jovem surda Carolina, outros participantes surdos da pesquisa mostram-se alinhados a outros modos de representar a visualidade surda, indicando que este é um conceito ainda em construção.

p. 16), que tais construções refletem as trajetórias diversas (e fragmentadas) dessas pessoas e também os ambientes que as circundam<sup>6</sup>. Deste modo, a prática relatada no diário de campo é apenas um breve exemplo que ilustra a relação de alguns jovens surdos com uma malha de língua(gens) ou semioses da qual a imagem faz parte.

Como observado em Nogueira (2015), os recursos imagéticos estão permeando as relações dos jovens surdos, como signo externo, nas imagens em seus materiais escolares, no computador, na internet, em seus *smartphones*, ou, como signo imagético inscrito no próprio corpo do surdo, ao sinalizar em língua de sinais, como é o caso dos classificadores<sup>7</sup>. Lacerda et al. (2011, p.104), quando explicita sobre o funcionamento da língua de sinais, caminha no mesmo sentido do modo como entendo o signo imagético inscrito na língua de sinais:

Para os surdos os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua viso-gestual, pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas explorando a simultaneidade e a consecutividade de eventos. (LACERDA et al, 2011, p. 104)

Considerar o signo imagético como algo que permeia as interações dos jovens surdos, isto é, como signos que podem estar inscritos na língua de sinais, ou de maneira externa, em diferentes suportes nos espaços dos quais eles participam, mas também se relacionando com outros recursos como, por exemplo, o português escrito ou mesmo o oral, parece imprescindível para lançarmos luz sobre o contexto multilíngue da surdez e que envolve várias modalidades (cf. BLOMMAERT, 2010), deixando de lado as essencializações que tendem a fixar repertórios linguísticos e semióticos a determinados espaços ou grupos.

Acredito que esse seja um movimento essencial ao pensar sobre o ensino de Português como segunda língua para os surdos. Quando o foco nas atividades de leitura e produção não está necessariamente na modalidade escrita da língua, mas na compreensão de que a produção textual hoje pode funcionar como um espelho da multiculturalidade e da multiplicidade de linguagens que constitui os alunos, suas produções podem vir a funcionar como documentos que, ao menos, podem prover a percepção das diferenças de interesse, atenção e enquadramento dos alunos surdos em relação aos vários recursos linguísticos e semióticos que são disponibilizados nas atividades propostas na sala de aula.

Sobre este respeito, apoio-me em Kress (2010), que entende que todo tipo de material escolhido socialmente para representar resulta de formações históricas e sociais, e possuem alcances diferentes no que se refere aos significados que são veiculados pela sua utilização nas diferentes culturas. Por esse motivo, o autor considera que cada indivíduo carrega bagagens muito próprias e que, portanto, ao se expressarem com várias modalidades, produzem significados de maneira muito particulares. As particularidades dos indivíduos refletem-se na produção e no processo de leitura: os interesses do leitor e toda essa bagagem que ele carrega consigo influenciam no engajamento e nas escolhas dos elementos que serão

---

<sup>6</sup> Pensar as trajetórias diversas e fragmentadas dos surdos seria o mesmo que considerar, de forma mais ampla, o contexto sociohistórico e linguisticamente complexo, mas, ao mesmo tempo, as experiências individuais das pessoas surdas que, em sua grande maioria, nascem em famílias ouvintes as quais estão imersos em um ambiente predominantemente oral (e sonoro). Há, nesse ambiente, o desenvolvimento de sinais e gestos caseiros e, pode-se cogitar, a presença da imagem permeando as interações. Nesse caminho, em algum momento, há a entrada da língua de sinais e, dentro e fora do contexto familiar, novamente uma malha de recursos semióticos estaria permeando as interações, com a presença da escrita, da fala, da língua de sinais, das imagens, dos sons, das texturas, dos cheiros, etc.

<sup>7</sup> Entendo que os classificadores podem funcionar como incorporação e (re)apresentação de determinados elementos de uma imagem no discurso em língua de sinais. Para mais detalhes, ver Nogueira (2015).



lidos e que serão tomados na produção de textos resultando em processos muito individuais e que podem dizer respeito às diferenças identitárias. Sendo assim, mostro-me alinhada a Kress (2010), pois nos processos de ensino-aprendizagem, compreendo que os professores deveriam estar atentos a tais variações de interpretação, buscando perceber quais elementos seus alunos mais se engajaram e, a partir disso, discutir com eles as diferentes leituras e produções que podem ter sido feitas, ou mesmo explorar outros elementos que julgar necessário de modo a contemplar as especificidades culturais e identitárias de seus alunos.

#### 4. Considerações finais

A discussão apresentada neste artigo abre muitas possibilidades para estudos e pesquisas futuras a respeito do trabalho com os multiletramentos na educação de surdos. Primeiramente porque, como a breve análise aqui realizada tentou ilustrar, textos orais dos surdos já estão sendo construídos com múltiplas semioses.

A análise empreendida complexifica, portanto, as relações entre os jovens surdos e os recursos semióticos e linguísticos e, ao ser assim considerada, traz contribuições para que os aspectos culturais e identitários surdos sejam contemplados na participação efetiva desses alunos em práticas de multiletramentos envolvendo estratégias de ensino de português como segunda língua. Isso só se efetiva, no entanto, quando o contexto da surdez passa a ser, de fato, encarado em sua complexidade sociohistórica e linguística, como multilíngue e multimodal e é possibilitado aos alunos surdos expressarem-se de tal maneira em atividades de escrita e de leitura em que os multiletramentos estão envolvidos.

Em segundo lugar porque, da implantação dessas novas (outras) práticas escolares, surgem importantes indagações sobre as quais possivelmente teremos que nos debruçar e cujas respostas podem contribuir com as lacunas que ainda são observadas quando se reflete a respeito das práticas educacionais envolvendo alunos surdos. Pensar sobre como lidar com a aprendizagem expressa em outras modalidades que não sejam dominantes no contexto educacional tradicional, ou ainda, sobre quais os meios teóricos e práticos que temos disponíveis para lidar e avaliar a aprendizagem por diferentes modalidades (KRESS, 2010, p. 177-178) pode ser um começo.

#### 5. Referências bibliográficas

BLOMMAERT, J. **A sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. In: BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B.; SPOTTI, M. Language and superdiversities. **Diversities**. Online journal published by UNESCO & MPI MMG, vol.13, n.2, 2011.

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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm) Acesso em: 26 jul. 2009

BRASIL. **LEI no 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf> Acesso em: 26 jul. 2009.

CAMPELLO, A.R.S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008 Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre a educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, 15 (número especial). p. 385-471, 1999.

GEORGE, Diana. From Analysis to Design: Visual Communication in the Teaching of Writing In: **College Composition and Communication**, Vol. 54, No. 1 (Set., 2002), pp. 11-39.

KRESS, G. **Key concepts in Multimodality**. 2012. Disponível em: <<http://mode.ioe.ac.uk/2012/02/16/video-resource-key-concepts-in-multimodality/>> Acesso em: 02 dez. 2012

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F.; CAETANO, J.F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: GÓES, A.M. et al. **Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução**. São Carlos: UAB-Ufscar, 2011, p. 103-116.

LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (orgs.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MONTE MÓR, W. Reading Dogville in Brazil: image, language and critical literacy. In: **Language and intercultural communication**. v. 6, no. 2, 2006.

NOGUEIRA, A. S. **“O surdo não ouve, mas tem olho vivo” – a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, 2015.

NOGUEIRA, A.S. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, v.XXVIII: 19-45. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2014.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge, Massachssets: Harvard University Press, 1988.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escolar. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013 [2008]. 3a. ed. revisada.

## O CONCEITO DE GÊNERO DO DISCURSO NA PROVA BRASIL: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Heloisa Mara Mendes\*

**Resumo:** Neste trabalho, discute-se a questão da transposição didática do conceito bakhtiniano de gênero do discurso para a Prova Brasil e apontam-se algumas de suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, analisa-se a *Matriz de referência da Prova Brasil*, documento no qual esse conceito está pressuposto em função do que estabelecem os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. A análise dos descritores, ou seja, dos indicadores das habilidades de leitura a serem avaliadas e dos exemplos de itens para a avaliação de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental demonstra que não há consideração das condições e regras de funcionamento dos campos em que os textos recortados foram produzidos e circularam, fato que, em certa medida, expõe a fragilidade com que o conceito de gênero do discurso é transposto didaticamente.

**Palavras-chave:** Gênero do discurso; Transposição didática; Prova Brasil.

**Resumen:** En este trabajo, se discute la cuestión de la transposición didáctica del concepto bajtiniano de género discursivo para la *Prova Brasil* y se señalan algunas de sus implicaciones para la enseñanza de Lengua Portuguesa. Para eso, se analiza la *Matriz de referência da Prova Brasil*, documento en que ese concepto se presupone debido a lo que establecen los *Parâmetros Curriculares Nacionais*. El análisis de los descritores, es decir, de los indicadores de las habilidades de lectura evaluadas y de los ejemplos de preguntas para evaluar a los estudiantes en noveno grado de la escuela primaria, muestra que no hay ninguna consideración de las condiciones y normas de funcionamiento de los campos en los que se produjeron y distribuyeron los textos seleccionados, un hecho que, en cierta medida, expone la fragilidad con la que el concepto de género discursivo es transpuesto didácticamente.

**Palabras-claves:** Géneros discursivos; Transposición didáctica; *Prova Brasil*.

### 1 Introdução

Há, aproximadamente, vinte anos, as formulações do pensador russo Mikhail Bakhtin sobre a natureza sociointeracional da linguagem e sua concepção de gênero do discurso fundamentam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, devido à proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). Os PCN foram elaborados no final da década de 1990, com o intuito de delinear um novo perfil para o currículo escolar brasileiro e, desde então, possibilitaram o surgimento de reflexões teóricas e propostas didáticas em torno não somente da opção teórica adotada (que considera a existência de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem), mas também da noção de gênero do discurso transposta para o documento.

Os PCN também se tornaram referência básica para a elaboração de conjuntos de descritores que indicam as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em diferentes etapas da escolarização. Essas habilidades são passíveis de serem aferidas nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

\* Doutora em Estudos Linguísticos. Professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: hlsmds@ufu.br.

A Prova Brasil é uma avaliação censitária aplicada bianualmente a alunos do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental matriculados em escolas da rede pública. Seu objetivo principal é aferir a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática e oferecer dados e indicadores que possibilitem compreender os elementos que influenciam o desempenho dos alunos nessas áreas.<sup>1</sup> De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação responsável pelo SAEB, para a elaboração da matriz de referência da avaliação,

além dos PCN foi feita uma consulta nacional aos currículos propostos pelas secretarias estaduais de educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Além disso, também examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries (INEP, 20--, não paginado).

Neste trabalho, analisamos a transposição didática do conceito bakhtiniano de gênero do discurso para a *Matriz de referência da Prova Brasil*. Essa análise visa a apontar algumas das implicações dessa transposição para o ensino de Língua Portuguesa, haja vista que, no Brasil, muito frequentemente, os exames aplicados para avaliação da Educação Básica e suas diretrizes são tomados, para além dos programas de ensino, como referência do que deve ser ensinado e de como deve ser ensinado.

## 2 Sobre a noção de transposição didática

O termo transposição didática foi empregado, pela primeira vez, em 1975, pelo sociólogo francês Michel Verret. Em sua tese *Le temps des études*, ele se propôs a analisar, a partir de um viés sociológico, como se dá a distribuição do tempo nas atividades escolares. De modo bastante geral, para Verret, a didática é a transmissão de um saber adquirido, transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem ou dos que aprenderam para os que estão aprendendo. De acordo com esse autor, qualquer prática de ensino de um objeto pressupõe, na verdade, a sua transformação prévia em objeto de ensino. Em outras palavras, a transposição indica as transformações que um determinado saber sofre por ocasião da prática de sua transmissão.

No entanto, é a partir da publicação de *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (1991), de Yves Chevallard e Joshua Marie-Alberte, que a noção de transposição didática extrapola o campo da Didática de Matemática e se torna referência para outras áreas. Nessa obra, os autores analisam as transformações sofridas pelas teorias matemáticas ao se tornarem saberes escolares, concentrando-se no sistema didático (representado pelo professor, pelo aluno e pelo saber a ser ensinado) e seu entorno (representado por programas de ensino e livros didáticos, por exemplo). Para eles:

Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ser ensinado sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que o tornarão apto a assumir um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ser ensinado um objeto de ensino é chamado de transposição didática (CHEVALLARD; MARIE-ABERTE, 1991, p. 39, tradução nossa).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> São avaliados todos os estudantes de todas as escolas públicas urbanas e rurais brasileiras com mais de vinte alunos matriculados no 5º e no 9º anos do Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement.*

A noção de transposição didática apreende as mudanças sofridas pelo conhecimento produzido no campo científico, partindo do pressuposto de que existe certa distância entre o saber a ser ensinado e os objetos de ensino. Em certa medida, isso suscita uma série de críticas à relação aparentemente assimétrica entre a produção de conhecimento e sua transmissão. Os próprios autores procuraram esclarecer a origem da escolha da palavra “transposição” baseando-se no sentido musical do termo que, designando a passagem de formas melódicas de um tom a outro, pode ser definido como o processo de adaptação a um novo contexto. Essa ideia também foi defendida por Perrenoud (1998), para quem a noção de “transposição” também corresponderia ao sentido musical, por entender que os saberes alteram, parcialmente, a forma ou o conteúdo ao passarem do domínio do campo teórico para o domínio da transmissão – a escola.

Chevallard e Marie-Alberte defendem a necessidade de que o saber a ser ensinado derive do saber acadêmico que, por sua vez, não deve, de forma alguma, ser esquecido como fonte de referência e legitimidade. Do contrário, se o saber a ser ensinado é exilado de sua origem e/ou separado do contexto sócio-histórico de sua produção, sua legitimação, no sistema de ensino, não se dá mediante o recurso à autoridade de um produtor, mas como algo que não se pode localizar no tempo e no espaço.

Uma das críticas que se faz ao trabalho de Chevallard e Marie-Alberte refere-se ao limite da sala de aula que, aparentemente, apresenta-se como um palco, no qual professores e alunos interpretam uma peça escrita previamente por aqueles que elaboram os programas de ensino, os livros didáticos, entre outros.

Como nosso trabalho reside, justamente, na análise de um documento produzido no entorno do sistema didático, adotaremos a noção de transposição didática de Chevallard e Marie-Alberte. No entanto, não nos aprofundaremos na discussão sobre os papéis que podem ser desempenhados por alunos e professores nesse processo. Concentrar-nos-emos, tão somente, nas implicações que a transposição didática do conceito de gênero do discurso para a *Matriz de referência da Prova Brasil* pode acarretar ao ensino de Língua Portuguesa. Assumimos, portanto, que as transformações sofridas pelo conceito nesse contexto provocam, inevitavelmente, deslocamentos e rupturas.

### **3 Sobre o conceito bakhtiniano de gênero do discurso**

*Os gêneros do discurso*, tradução de um texto inacabado de Mikhail Bakhtin escrito, possivelmente, entre 1952 e 1953 e publicado na Rússia, pela primeira vez, em 1979, aborda a necessidade do estudo da linguagem tomada como atividade de natureza sociointeracional e caracteriza o que seria a unidade de análise desse estudo (o enunciado), em contraste com a unidade de análise recortada tradicionalmente nos estudos linguísticos (a oração).

O texto está dividido em duas partes: uma em que se introduz o tema, conceituam-se gêneros do discurso, diferenciam-se gêneros primários de secundários e estabelece-se uma correlação entre gêneros e estilo; e outra em que se discute a noção de enunciado como unidade da comunicação discursiva, contrapondo-a às palavras e orações consideradas como unidades da língua. Nessa segunda parte, embora considere sua relevância, Bakhtin critica a tradição de estudos linguísticos que privilegiaram o estudo imanente da linguagem verbal em detrimento da natureza do enunciado e defende que os dois pontos de vista sobre um mesmo fenômeno linguístico deveriam combinar-se organicamente, mantendo, contudo, uma distinção metodológica.

*Le « travail » qui, d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique (CHEVALLARD; MARIE-ALBERTE, 1991, p. 39).*

Do interior da perspectiva adotada por Bakhtin, o uso da linguagem se dá por meio de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, produzidos por integrantes dos mais diversos campos da atividade humana:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são 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 *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

No interior da teoria bakhtiniana, há o pressuposto de que, na comunicação discursiva, os participantes falam apenas através de determinados gêneros do discurso. Isso equivale a dizer que, até mesmo nas situações comunicativas mais informais e espontâneas, os falantes moldam seu discurso por determinadas formas de gênero que, por vezes, são mais padronizadas e estereotipadas e, por outras, mais flexíveis, livres e criativas. Ademais, não se pode desconsiderar, nessa teoria, a correlação intrínseca entre os campos de atividade e as formas de dizer. Como, para Bakhtin, todos os campos estão ligados ao uso da linguagem, o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os próprios campos. Nesse sentido, na conceituação de gêneros do discurso, a expressão “*relativamente estáveis*” destaca a historicidade dos gêneros e a necessária imprecisão de suas características e fronteiras.

Destacar a historicidade dos gêneros pressupõe admitir que eles não são definidos de uma vez por todas, mas comportam transformações contínuas, porque as atividades humanas estão em contínua transformação. Sendo assim, os gêneros de cada campo da atividade humana vão alterando-se à medida que o próprio campo desenvolve-se. Para Faraco (2006), na teoria bakhtiniana, os gêneros não são pensados em si, ou seja, como conjuntos de textos que partilham certas propriedades formais, nem são tomados pelo viés estático das formas, mas são considerados pelo viés dinâmico da produção. O ponto de partida de Bakhtin é o estabelecimento de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Em outras palavras, “gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos” (FARACO, 2006, p. 112). O autor ainda acrescenta que

[...] a ideia da relativa estabilidade coloca Bakhtin antecipando toda uma discussão que se fará posteriormente na teoria social de que as atividades humanas não são nem totalmente previsíveis por modelos pré-dados, nem totalmente casuais. As atividades conhecem recorrência, mas também têm dimensões novas em cada contingência. Para compreendê-las (e para envolver-se nelas de modo significativo), é fundamental estabelecer contínuas interrelações entre o que recorre e a singularidade; entre o dado e o novo; entre o arquivo e o acontecimento (evento); entre a memória e o momento (FARACO, 2006, p. 114).

Em suma, da recorrência e da suposta estabilidade de certos tipos de dizer no interior de um campo da atividade humana decorre o fato de que esses tipos organizam as atividades do campo em questão e orientam nossa participação nele, balizando nosso entendimento das ações do outro e sendo referência para nossas atividades responsivas.

A aquisição dos gêneros do discurso se dá, para Bakhtin, de forma praticamente análoga à aquisição da língua materna. De acordo com o autor, até o início do estudo sistemático da gramática, a composição vocabular e a estrutura gramatical da língua materna chegam a nosso conhecimento não a partir de dicionários e gramáticas normativas, mas de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos em diversas situações comunicativas. As formas da língua são assimiladas somente nas formas das enunciações e com elas. Para ele, “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Ainda de acordo com a perspectiva adotada pelo autor, “os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Quanto ao domínio tanto da língua quanto dos gêneros, Bakhtin afirma que pessoas que dominam extraordinariamente a língua, com frequência, apresentam certa inabilidade em alguns campos da comunicação porque não dominam, na prática, o repertório de seus gêneros. A esse respeito, o autor postula que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Nesta brevíssima apresentação do texto bakhtiniano, enfocamos três aspectos: a conceituação de gêneros do discurso, a relativa estabilidade dos enunciados e a normatividade pressuposta na recepção dos gêneros pelo falante. A nosso ver, esses aspectos são fundamentais para se compreender a forma cristalizada com que a noção de gênero emerge no discurso pedagógico. Com o intuito de demonstrar essa cristalização, procederemos à análise da *Matriz de referência da Prova Brasil* e de exemplos de itens para avaliação de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

#### **4 Sobre o discurso pedagógico na Prova Brasil**

No discurso pedagógico, o uso cada vez mais recorrente da expressão “gêneros do discurso” começa a ser notado a partir da reforma do ensino decorrente da promulgação da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e da publicação, na sequência, dos PCN (1998). Ao propor que o ensino de Língua Portuguesa fosse fundamentado no conceito bakhtiniano de gênero do discurso, os PCN desencadearam uma série de reflexões teóricas em torno desse conceito e favoreceram o surgimento de um conjunto de propostas de didatização e de metodologias de trabalho com os gêneros em sala de aula.<sup>3</sup>

A *Matriz de referência da Prova Brasil* e os demais documentos oficiais que tratam dessa avaliação baseiam-se, por sua vez, nas diretrizes dos PCN. No *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil*, por exemplo, afirma-se que “o ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve estar voltado para a função social da língua” (BRASIL, 2008, p. 19).

Nesse contexto, é considerado competente em língua portuguesa o aluno capaz de “compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos

<sup>3</sup> Entre as referências bibliográficas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa, consta a edição brasileira de *A estética da criação verbal*, de 1992, traduzida indiretamente a partir do francês.



diversos gêneros que circulam socialmente” e cabe à escola desenvolver o estudo sistemático de “textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta)” e de “textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc)”. Em resumo, ressalta-se “a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral” (BRASIL, 2008, p. 19).

Na transposição do conceito de gênero do discurso para os PCN e demais documentos oficiais que estabelecem diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa e sua avaliação, como o citado anteriormente, começa a se delinear uma noção de gênero mais centrada na multiplicidade. No discurso pedagógico, é desejável que os estudantes produzam e compreendam “diversos” gêneros. Além disso, o vínculo orgânico entre as formas de dizer e os campos da atividade humana, como a mesma citação nos permite supor, é silenciado em função de dois domínios de uso da língua muito mais amplos: o familiar e o público.

O documento de que nos ocupamos neste trabalho, por sua vez, está organizado em seis tópicos, a saber: I) Procedimentos de leitura; II) Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; III) Relação entre textos; IV) Coerência e coesão no processamento do texto; V) Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e VI) Variação linguística. A partir de cada um desses tópicos, são listados os descritores, ou seja, os indicadores das habilidades de leitura a serem avaliadas. Para a série em questão, foram estabelecidos 21 descritores. Analisaremos, aqui, os descritores referentes ao tópico II, visto que é o único a explicitar a palavra “gênero”, o que não significa que não se possa analisar a transposição do conceito de gênero do discurso em outros descritores.

O tópico II - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto contém dois descritores: 5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.) e 12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

O enunciado do descritor 5, por si só, é ambíguo, pois não está claro se os parênteses recaem sobre todo o enunciado ou apenas sobre parte dele. Entre parênteses, enumeram-se dois gêneros do discurso: as propagandas e os quadrinhos. Esses gêneros são dispostos ao lado de fotos que, aparentemente, não constituem um gênero do discurso em si, mas são um elemento não verbal presente em uma multiplicidade de gêneros. Se consideramos, por um lado, que o escopo dos parênteses recai sobre “texto com auxílio de material gráfico diverso”, as propagandas e os quadrinhos poderiam ser tomados como gêneros prototípicos dessa modalidade de texto e, nesse caso, as fotos estariam completamente deslocadas. Se consideramos, por outro lado, que o escopo dos parêntesis recai sobre “material gráfico diverso”, é a noção de gênero que, pressuposta em propagandas e quadrinhos, torna-se vaga, ficando esses gêneros reduzidos à categoria de textos multimodais.

Essa segunda leitura é reforçada no documento que contém comentários sobre os tópicos e descritores da matriz e exemplos de itens da Prova Brasil para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse documento, a habilidade referente ao descritor 5 é descrita assim:

Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos) (BRASIL, 2001b, não paginado).

Na descrição, o descritor 5 desdobra-se em duas habilidades: a de reconhecer o uso de linguagem não verbal como apoio na construção do sentido e a de interpretar textos multissemióticos. Em ambos os casos, destaca-se o viés estático da forma dos textos que integram linguagem verbal e não verbal em detrimento do viés dinâmico da produção desses

textos. Assim, são elididas as condições e finalidades específicas dos campos da atividade humana (o publicitário e o jornalístico, por exemplo) em que determinados gêneros do discurso (as propagandas e as tirinhas, respectivamente) foram produzidos e circularam. A fim de compreender melhor como isso se dá, segue abaixo um exemplo de item:

#### Exemplo de item 1: Descritor 5

**GARFIELD - Jim Davis**

Folha de São Paulo, 29/04/2004.

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- (A) assustadoras.
- (B) corriqueiras.
- (C) curiosas.
- (D) naturais.

Fonte: BRASIL, 2001b, não paginado.

Na tirinha selecionada para o item, o dono de Garfield, Jon, lê um jornal e comenta que o gato não faz ideia da quantidade de acontecimentos no mundo. Garfield observa o jornal e se afasta de Jon, pensando que é positivo manter-se desinformado. O enunciado do item é construído de forma a avaliar se o estudante relaciona o pensamento de Garfield, contido no último quadrinho, à sua expressão de surpresa no segundo quadrinho.<sup>4</sup>

Considerando-se as especificidades do campo jornalístico, a tirinha metadiscursiva, por tematizar a leitura de seu próprio suporte, viabiliza a circulação de múltiplas representações do conteúdo e da função social do jornal, da relação que se estabelece entre diferentes tipos de leitores e o jornal e da função da própria tirinha. Essas questões poderiam ser exploradas, caso se considerasse, efetivamente, todas as dimensões presentes no conceito de gênero do discurso.

Assim, o exemplo de item que acompanha a descrição no documento ilustra claramente o fato de que não se procura avaliar a habilidade de o estudante reconhecer as implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciatador na compreensão do texto, como é indicado no enunciado do tópico 2, mas, tão somente, a sua capacidade de integrar elementos verbais a não verbais.

Nossa crítica não reside no fato de o item procurar avaliar se o estudante, diante de um texto multimodal, como a tirinha, realiza uma leitura que integra elementos verbais e não verbais. Sem dúvida, reconhecemos que se trata de uma habilidade de leitura importante a ser desenvolvida no Ensino Fundamental. No entanto, destacamos o emprego impreciso do conceito de gênero do discurso que, no descritor analisado, é utilizado como sinônimo de “texto multimodal”. Nesse contexto, propagandas e tirinhas, especificamente, são tomadas pelo viés estático de suas formas que, muito frequentemente, associam elementos verbais e

<sup>4</sup> No enunciado do item, o pensamento de Garfield é apontado como sendo uma “resposta”. Esse apontamento parece desconsiderar a forma convencional do globo utilizado no último quadrinho.

não verbais. A dimensão dinâmica do gênero, a qual constitui a essência do conceito bakhtiniano, é, desse modo, obliterada em prol de uma suposta estabilidade do objeto de ensino.

O descritor 12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, por sua vez, recobre um tipo de habilidade recorrente nas mais variadas avaliações em larga escala aplicadas no Brasil, sendo destinada a avaliar a capacidade de o aluno identificar a finalidade de um gênero do discurso sem consideração das particularidades do texto selecionado.<sup>5</sup> Ele é descrito da seguinte maneira:

A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero ao qual se refere o texto-base, identificando, dessa forma, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc. (BRASIL, 2001b, não paginado).

Nessa descrição, parte-se do pressuposto de que, se o estudante reconhece o gênero, ele será capaz de identificar sua finalidade. Assim, o texto selecionado para o exame e a esfera de atividade a que pertence são relegados a um segundo plano. A apresentação que se faz do descritor 12, de modo algum, problematiza a relação (que, para Bakhtin, é indissociável) entre gênero do discurso e campo da atividade humana. A enumeração de objetivos do texto (informar, convencer, advertir, instruir, entre outros) também é um indício dessa forma de focar a noção de gênero. Isso porque ela se caracteriza por predizer um número recorrente de finalidades desvinculado das interrelações entre aquilo que, de fato, pode ser considerado recorrente e a singularidade de cada acontecimento discursivo.

O exemplo de item que acompanha a sua descrição também é ilustrativa dessa concepção apriorística de finalidade dos textos:

#### Exemplo de item 2: Descritor 12

##### **Mente quieta, corpo saudável**

A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.

Revista **Superinteressante**, outubro de 2003

O texto tem por finalidade

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.**

Fonte: BRASIL, 2001b, não paginado.

O texto-base que compõe o item é um fragmento da reportagem de Jomar Morais sobre a meditação e seus benefícios, publicada na seção Ciência da revista Superinteressante e

<sup>5</sup> Na *Matriz de referência do ENEM*, para citar apenas um exemplo, a habilidade 3 para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas) tem gerado itens que exploram a finalidade de um texto em detrimento do gênero do discurso a que pertence.

intitulada *É só respirar*. Esse fragmento, em certa medida, divulga resultados gerais de estudos científicos para um público mais amplo e, por essa razão, não é formulado com linguagem técnica. No interior do contexto mais amplo em que se insere, o recurso a estudos científicos pode ser tomado como argumento de autoridade a favor dos benefícios da meditação no dia a dia de todas as pessoas. Nesse sentido, a reportagem, ao mesmo tempo, informa e conscientiza o público-alvo da revista.

No item, não se faz qualquer contextualização do texto-base e, pela indicação do gabarito, o pressuposto é de que se trata de um texto referente a um gênero informativo. Esse fato apresenta dois inconvenientes, um pedagógico e outro conceitual. No primeiro caso, para se chegar à resposta apontada como correta, bastaria a identificação, por um leitor mais experiente, do que é apresentado no título (*Mente quieta, corpo saudável*) e o reconhecimento do suporte (uma revista de vulgarização científica). No segundo caso, induz-se ao erro de pensar que todos os textos pertencentes a determinado gênero possuam a mesma finalidade.

O enunciado do item, por sua vez, reitera o fato de a finalidade do gênero ser tomada como desvinculada do campo de atividade humana em que o texto foi produzido e distante de qualquer contingência sócio-histórica.

A nosso ver, portanto, os gêneros do discurso são, mais uma vez, tomados a partir de um viés estático, visto que se espera que o estudante reconheça apenas o suposto gênero ao qual o texto-base pertence para identificar sua finalidade. Não há, como se pode verificar, qualquer problematização. É como se a finalidade do gênero, dada *a priori*, estivesse dissociada de suas condições de produção e circulação.

### **Considerações finais**

Considerando que, no Brasil, os exames de avaliação da Educação Básica são tomados como referência do que deve ser ensinado e de como deve ser ensinado, a transposição do conceito de gênero do discurso para a *Matriz de referência da Prova Brasil*, em certa medida, impõe, para a prática em sala de aula:

- o emprego impreciso do conceito de gênero do discurso, visto que o identifica à noção de texto multimodal;
- a redução de gêneros como propagandas e tirinhas a uma característica formal – a multimodalidade (no exame, interessa mais o fato de que esses gêneros integram elementos verbais e não verbais do que o fato de que são gêneros produzidos por dois campos da atividade humana, o publicitário e o jornalístico, respectivamente);
- e a concepção de finalidade dos textos como uma condição dada *a priori* em função do gênero a que pertencem.

Os dados analisados nos permitem afirmar que, de modo geral, na Prova Brasil, adquire importância uma noção de gênero do discurso mais voltada para a consideração de aspectos formais de diversos gêneros tidos como, supostamente, estáveis. A mutabilidade, flexibilidade e plasticidade, características decorrentes das condições sócio-históricas de produção e circulação dos gêneros do discurso, sequer é tematizada. Corrobora a materialização dessa noção o fato de o espaço escolar e, por extensão, os processos de avaliação priorizarem o ensino-aprendizado de saberes mais estáveis. Em outras palavras, o discurso pedagógico favorece a regra em detrimento da exceção; o dado em detrimento do novo; o recorrente em detrimento do singular.

Acreditamos que a forma como o conceito bakhtiniano é transposta didaticamente não se restringe à leitura enviesada da definição de gênero do discurso (fragmento amplamente citado e parafraseado pelo discurso pedagógico) e, conseqüentemente, da tomada de “tipos

relativamente estáveis de enunciados” por “tipos estáveis de enunciados”. Outras formulações de Bakhtin também parecem ensejar essa forma de transposição. O postulado do autor de que “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos” e a constatação de que, “para o indivíduo falante eles têm significado normativo”, a nosso ver, podem balizar, no discurso e nas práticas pedagógicas, a promoção de atividades de produção e compreensão de uma multiplicidade de gêneros e a apropriação coletiva da normatividade, respectivamente.

Assim, o conjunto de transformações observadas na transposição didática do conceito de gênero do discurso para o *corpus* analisado nos leva a supor que esse objeto do saber a ser ensinado não é tornado objeto de ensino, mas tão somente empresta uma nomenclatura que, por sua vez, reveste a *Matriz de Referência da Prova Brasil* e, a partir dela, a imagem que se constrói do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de um verniz considerado moderno e atualizado – um verniz sociointeracionista.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de referência da Prova Brasil: língua portuguesa: 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEB; INEP, 2001a. Disponível em: <goo.gl/G6y6ft>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Matriz de Língua Portuguesa de 8ª série/9º ano: comentários sobre os tópicos e descritores: exemplos de itens*. Brasília, DF: MEC/SEB; INEP, 2001b. Disponível em: <goo.gl/G6y6ft>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Matriz de referência do ENEM*. Brasília, DF: MEC/SEB; INEP, Disponível em: <goo.gl/Wg4Uzd>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, DF: MEC/SEB; INEP, 2008. Disponível em: <goo.gl/WXNTeg>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CHEVALLARD, Y; MARIE-ALBERTE, J. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Criar, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *SAEB*. Disponível em: <goo.gl/0Eu0BS>. Acesso em: 15 out. 2016.

MORAIS, Jomar. É só respirar. *Superinteressante*. São Paulo, 2003. Disponível em: <goo.gl/bdf15Z>. Acesso em: 15 out. 2016.

PERRENOUD, P. La transposition didactique a partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*. Montréal, v. 24, n. 3, p. 487-514, 1998.

Disponível em: <[goo.gl/YVPudq](http://goo.gl/YVPudq)>. Acesso em: 15 out. 2016.

VERRET, M. *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion, 1975. 2. v.

## O CONCEITO DOS PAPÉIS TEMÁTICOS NO APRENDIZADO DAS VOZES VERBAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA BASEADA NA PERSPECTIVA FUNCIONAL DA LÍNGUA

Priscila Bezerra de Menezes<sup>1</sup>

### Resumo:

A correta compreensão da função sintática **sujeito** é algo problemático entre os estudantes, principalmente quando tal função é exercida por um sintagma nominal que não corresponde ao agente. Muitos acreditam que o sujeito é o ser que pratica a ação; entretanto, nem sempre essa definição se confirma, principalmente quando se está diante do estudo das vozes verbais. O aprendizado dos papéis temáticos de alguns termos da oração - em especial sujeito, objeto direto e agente da passiva - auxilia em grande medida os discentes, uma vez que esses papéis deixam clara a função semântica desses constituintes oracionais e permitem aos alunos analisar as motivações pragmático-discursivas do enunciador ao optar, na elaboração de seu texto, por uma determinada voz verbal no momento de veicular certa informação. Esse artigo procura demonstrar, por meio do uso de textos jornalísticos, de que modo o conceito de papel temático contribui para o aprendizado das vozes verbais. O aporte teórico é o Funcionalismo, com ênfase na teoria dos três diferentes tipos de sujeito – Sujeito Lógico, Sujeito Psicológico e Sujeito Gramatical – de Halliday (1994), na teoria da Estrutura Informacional (*Information Structure*) de Lambrecht (1994) e no conceito de Papéis Temáticos (Castilho, 2010). Como resultados iniciais, pôde-se verificar que o ensino dos conceitos de agente e paciente, a explicitação do propósito pragmático-discursivo de se optar ora pelo agente, ora pelo paciente para se iniciar a sentença, bem como o uso da definição de sujeito como o termo com o qual o verbo concorda - sujeito gramatical, segundo Halliday (1994) - facilitaram enormemente a compreensão e o aprendizado das vozes verbais, bem como o entendimento da finalidade do uso dessas estruturas a serviço da intencionalidade comunicativa do falante/ escritor.

**Palavras-chave:** Funcionalismo; Papéis temáticos; *Information structure*.

### Abstract:

The accurate understanding of the syntactic function subject is something problematic among students, especially when such function is exercised by a nominal syntagm which does not correspond to the agent. Many students believe that the subject is the one who performs the action, however this assumption does not always stand, especially when it comes to the study of verbal voices. Learning the thematic roles of some terms of the clauses – the subject, the direct object and the agent of the passive in particular – help students to a great extent, since these roles make the semantic function of these clause components clear and allow students to analyze the enunciator's discursive pragmatic motivations by the time he is elaborating his text as he opts for a certain verbal voice to convey a particular piece of information. This article aims at showing, through the use of journalistic texts, how the concept of thematic role contributes to the learning of the verbal voices. The theoretical input is the Functionalism, with special emphasis on Halliday's (1994) theory of three different types of subject – Logical Subject, Psychological Subject and Grammatical Subject, on Lambrecht's (1994) Information Structure and on Castilho's (2010) concept of thematic roles. Initial findings show that the teaching of the concepts of agent and patient, the explanation of the discursive pragmatic purpose of opting for the agent or the patient to begin the sentence, as well as the use of the

---

<sup>1</sup> Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é professora do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Endereço eletrônico: pryskamenezes@yahoo.com.br

definition of subject as the term with which the verb agrees – grammatical subject according to Halliday (1994) – facilitates not only the learning of the verbal voices but also the understanding of the purpose of the use of such structures in favor of the speaker's / writer's communicative intention to a great extent.

**Keywords:** Functionalism; Thematic roles, Information Structure

## 1. Introdução - repensando o ensino de língua materna pelo viés do funcionalismo

*Por outras palavras, como já se disse anteriormente, postula-se que a língua exista não porque disponha de uma estrutura, mas sim que sua estrutura existe em vista da necessidade de cumprir certas funções.*

Ataliba Teixeira de Castilho

O desenvolvimento dos estudos linguísticos tem possibilitado, especialmente nos últimos 30 anos, a reflexão sobre o ensino de língua materna nas escolas brasileiras. Dentre as diversas questões que se colocam a esse respeito, as que, a nosso ver, são fundamentais para qualquer elaboração de currículo que se pretenda construir são as que Travaglia expõe em seu livro *Gramática e interação*:

Ao dar aula de uma língua para falantes nativos dessa língua é sempre preciso perguntar: "Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?" ou, transferindo para nosso caso específico, "Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?" (2005, p. 17)

Travaglia afirma que há quatro possíveis respostas a essa pergunta, mas, para a finalidade deste trabalho, iremos nos ater apenas à primeira:

Na primeira resposta propomos que o ensino da Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a **competência comunicativa** dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. [...] A competência comunicativa implica duas outras *competências*: a **gramatical** ou **linguística** e a **textual**. (2005, p. 17, grifos do autor)

Travaglia define a competência gramatical ou linguística de acordo com Chomsky: seria a capacidade que o usuário da língua apresenta de construir sequências linguísticas consideradas gramaticais (TRAVAGLIA, 2005, p. 17). Já a competência linguística ou textual refere-se, segundo o autor, à capacidade do usuário de, em determinada situação de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados (TRAVAGLIA, 2005, p. 18).

Percebe-se claramente que Travaglia, ao enunciar tais objetivos de ensino de língua materna, filia-se a uma concepção de língua como forma e lugar de interação social entre interlocutores e se aproxima de uma visão de língua de base funcionalista. Acerca do funcionalismo, vale lembrar, citando Castilho:

O funcionalismo não é uma abordagem monolítica; ao contrário, ele reúne um conjunto de subteorias que coincidem na postulação de que a língua tem



funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua. Essas estruturas não são fechadas, pois representam as continuadas gramaticalizações das necessidades sociais de expressão e de intercomunicação. A pesquisa funcionalista, portanto, concentra-se no esclarecimento das relações entre forma e função, especificando aquelas funções que parecem exercer influência na estrutura gramatical (2012, p. 21).

Além desses pressupostos comuns às várias vertentes do funcionalismo, outros postulados que as aproximam são a consideração de que o contexto de interação é um elemento altamente relevante para compreender o funcionamento das estruturas linguísticas produzidas e que "a pragmática é a moldura dentro da qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas. A semântica é dependente da pragmática, e as prioridades vão da pragmática para a sintaxe via semântica" (CASTILHO, 2012, p. 21).

Se partimos do princípio de que o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender os diversos tipos de textos que circulam em diferentes contextos socio-interacionais e a capacidade de produzir textos considerados bem formados - lembrando que, para essa boa formação, o produtor do texto deve dominar o gênero textual a ser utilizado, "moldura" mais ou menos estável dentro da qual seu texto será formado, ter em mente a intenção pragmática da sua produção linguística e levar em conta o contexto de comunicação e seu interlocutor para selecionar, dentro das possibilidades de que a língua dispõe, as estruturas linguísticas adequadas para a criação de certos efeitos de sentido desejados para a construção das micro e macroestruturas textuais - fica claro quais são os pressupostos que adotamos para construir uma estratégia de ensino de língua materna em nossa prática docente. Tais pressupostos são, portanto:

1º) o objetivo do ensino de língua portuguesa é desenvolver a competência comunicativa do estudante, entendendo tal competência como a competência textual e a competência gramatical;

2º) o conceito de língua como forma e lugar de ação e interação social, socio-historicamente situada;

3º) a unidade básica da língua é o texto, e o ensino de língua deve tornar o estudante capaz de compreender e produzir os mais diversos tipos de textos que circulam socialmente;

4º) a aquisição dessa competência passa, também, pelo aprendizado e pela tomada de consciência das diversas estruturas linguísticas presentes em sua língua materna e dos efeitos de sentido que a escolha de determinada estrutura, em detrimento de outra, produz no texto.

Nesse sentido, constatamos que o ensino tradicional da língua, que se atinha, apenas, ora à prescrição (TRAVAGLIA, 2005, p. 38), ora à descrição das unidades da linguagem (TRAVAGLIA, 2005, p. 39) não são capazes de atender aos objetivos de ensino acima elencados. Sabemos que é papel da escola ensinar a variedade culta da língua e que o conhecimento das unidades que formam a língua em seus níveis fonológico, morfológico e sintático auxilia no desenvolvimento da proficiência de leitura dos estudantes (cf. KLEIMAN, 2012), mas o aprendizado da língua vai muito além do domínio da norma culta e da descrição gramatical.

Esse fato já vinha sendo percebido por muitos linguistas, que escreveram artigos e livros nos quais faziam uma análise crítica tanto das gramáticas tradicionais quanto do ensino tradicional de língua materna nas escolas.

Perini, por exemplo, lançou, em 1986, o livro *Para um nova gramática do português*, no qual se propõe a evidenciar os problemas nas definições de certos elementos gramaticais,

por apresentarem equívocos, incoerências, dentre outros. O linguista afirma a necessidade de se repensar tais definições à luz dos estudos linguísticos:

Todos concordam que é necessário descrever a língua em novos moldes. Antes, porém, de iniciar o trabalho, será preciso chegar a um acordo sobre que moldes serão esses. (PERINI, 1986, p. 9)

Creio que existe a possibilidade de uma solução de compromisso segundo as linhas seguintes: incluiremos na gramática uma dupla descrição, a saber (a) uma descrição em termos formais da estrutura sintática superficial; e (b) uma descrição de aspectos da interpretação semântica, colocada, na medida do possível, em paralelo com a descrição sintática. (PERINI, 1986, p. 10)

Como seria uma "boa" gramática do português? Idealmente, ela deveria desempenhar a contento duas funções: (a) descrever as formas da língua (isto é, sua fonologia, sua morfologia e sua sintaxe); e (b) explicitar o relacionamento dessas formas com o significado que veiculam. (PERINI, 1986, p. 21)

Já nesse momento, Perini defende uma revisão do modo de descrição da língua, propondo uma descrição que leve em conta tanto aspectos formais quanto semânticos, chamando a atenção, sempre que possível, para a correlação entre os níveis semântico e sintático. Percebemos como essa posição se aproxima de uma abordagem funcional da língua ao dar importância novamente ao componente semântico da linguagem.

Dois anos antes, em 1984, Geraldini organiza o livro *O texto na sala de aula*, que reúne uma série de artigos que visa repensar o ensino de língua e literatura nas escolas. Nessa obra, chamamos atenção especialmente para o artigo *Unidades básicas do ensino de português*, do próprio Geraldini, no qual propõe, de maneira bastante prática, uma organização de ensino de língua na qual se percebe o texto com unidade básica de comunicação ao dar destaque à leitura e produção de textos no planejamento de ensino, a língua como forma de ação e interação social e o ensino das estruturas gramaticais dentro de contextos de uso.

Acreditamos que essas obras podem ser consideradas, dentre outras, como marcos de uma tentativa de reestruturação dos currículos escolares de ensino de língua em novas bases, de modo a realmente pensar em estratégias eficientes de ensino, que atendam aos objetivos de desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes<sup>2</sup>. Ao longo das décadas, foram surgindo gramáticas elaboradas por renomados linguistas brasileiros, que muito contribuíram para a melhor compreensão das estruturas da língua, muito se tem pesquisado e importantes descobertas têm sido feitas acerca do português culto falado no Brasil e muitos artigos centrados na perspectiva do trabalho com textos e gêneros textuais têm vindo a público. Todos esses trabalhos têm muito a contribuir para o repensar do ensino de língua, na direção de um ensino mais eficiente e significativo para os estudantes.

Neste artigo, apresento uma proposta de ensino das vozes verbais adotando uma perspectiva funcional, mostrando como a estrutura linguística está a serviço de propósitos discursivos e pragmáticos e como é importante não só identificar e classificar essas estruturas, mas também compreender as implicações de seu uso nos diversos textos que circulam socialmente.

---

<sup>2</sup> Infelizmente, cerca de 30 anos depois, parece-nos que tais estratégias ainda não conseguiram modificar, de forma efetiva e significativa, o ensino de língua materna nas escolas brasileiras.

## 2. O Ensino das vozes verbais no 8º ano do ensino fundamental - um desafio e uma proposta

O ensino das vozes verbais no fundamental apresenta certas questões. Como dito anteriormente, acreditamos em um ensino cujas estruturas sejam analisadas dentro de um contexto e de um contexto socio-interacional. O ensino partirá sempre, portanto, do texto autêntico, com interlocutores socio-historicamente situados e com propósito comunicativo definido, no qual a estrutura em estudo será analisada nos diversos níveis (pragmático, semântico e sintático). Defendemos também a ideia de que o aluno saiba não apenas identificar e classificar a estrutura, mas também reconhecer o propósito pragmático-discursivo de seu uso, os efeitos de sentido por ela criados e que consiga, posteriormente, usar de forma competente a estrutura por ele aprendida.

No caso das vozes verbais, no entanto, cremos que não se trata exatamente de aprendizado da estrutura, pois, de fato, os estudantes leem e produzem textos nos quais há orações não somente na voz ativa (a estrutura não marcada), mas também nas vozes passiva e reflexiva (ou medial). Não se trataria, nesse caso, de ensinar o que o aluno já sabe, mas sim chamar a atenção para essa estrutura e fazê-lo compreender seu propósito pragmático-discursivo.

O ensino das vozes verbais, em especial da voz passiva, esbarra em um problema que se deve a uma característica das línguas em geral: o fato de que o sujeito, na maior parte dos casos, apresenta os traços [+agente] e [+animado]. Como lidar com esse fato e o fato de que, na voz passiva analítica, o sujeito sofre a ação e o agente é um outro termo da oração, que pode, inclusive, ser negligenciado? Esse problema se torna ainda mais grave quando lembramos que, até há pouco tempo, muitas gramáticas (cf. PERINI, 1987, p. 12) traziam, como uma das definições do sujeito, o ser que pratica a ação. Essa é uma definição que remonta à Grécia antiga, como veremos a seguir.

O sujeito, cuja definição remonta à tradição gramatical ocidental, apresenta diferentes definições que revelam, em verdade, diferentes perspectivas segundo as quais essa categoria pode ser apreendida. Halliday (1994) aponta três definições básicas de sujeito: o ser sobre o qual se declara algo; o ser sobre o qual se predica algo (ou seja, aquele que é o argumento externo do verbo); o ser que pratica a ação.

[...] various interpretations have grown up around the Subject notion, ascribing to it a number of rather different functions. These resolve themselves into three broad definitions, which could be summarized as follow:

- (i) that which is the concern of the message
- (ii) that of which something is being predicated (i.e. on which rests the truth of the argument)
- (iii) the doer of the action (HALLIDAY, 1994, p. 30)<sup>3</sup>

Claro está, segundo Halliday, que essas definições não são sinônimas, e a questão que se coloca é se o sujeito pode abrigar ao mesmo tempo todas essas definições. Em algumas sentenças, essas três definições coincidem de estar reunidas em um mesmo sintagma, porém

---

<sup>3</sup> “Várias interpretações têm aumentado a quantidade de definições sobre o Sujeito, mas estas representam, na verdade, diferentes funções. Estas poderiam ser agrupadas em três grandes definições, que poderiam ser sumarizadas como se segue:

- (i) O ser ao qual a mensagem diz respeito
- (ii) O ser sobre o qual se predica algo (i.e., o ser sobre o qual repousa a verdade da declaração)
- (iii) O ser que pratica a ação” (Tradução nossa)

isso não ocorre sempre. O fato é que essas diferentes definições correspondem a diferentes funções, uma vez que tais funções estão em domínios distintos da língua. Na verdade, essas três definições correspondem a três tipos de sujeito: sujeito psicológico, sujeito gramatical e sujeito lógico:

(i) Psychological Subject meant ‘that which is the concern of the message’. It was called ‘psychological’ because it was what the speaker had in his mind to start with, when embarking on the production of the clause.

(ii) Grammatical Subject meant ‘that of which something is predicated’. It was called ‘grammatical’ because at that time the construction of Subject and Predicate was thought of as a purely formal grammatical relationship; it was seen to determine various other grammatical features, such as the case of the noun or pronoun that was functioning as Subject, and its concord of person and number with the verb, but it was not thought to express any particular meaning.

(iii) Logical Subject meant ‘doer of the action’. It was called ‘logical’ in the sense this term had had from the seventeenth century, that of ‘having to do with relations between things’, as opposed to ‘grammatical’ relations, which were relations between symbols (HALLIDAY, 1994, p. 31).<sup>4</sup>

Essas três concepções de sujeito começaram a ser utilizadas na segunda metade do século XIX, momento em que houve, por parte dos linguistas, um renovado interesse pela teoria gramatical. Segundo Halliday, essa distinção é fundamental quando se analisam dados de língua em uso, estudando textos construídos em situações reais de interação, uma vez que é nessa seara que a diversidade de construções sentenciais se verifica. Não há como considerar que o sujeito apresenta uma definição única, ou que as três definições supracitadas pertencem a um mesmo domínio ou sejam variações da função única sujeito. Tais definições devem ser entendidas *individual e separadamente*, como funções distintas (1994, p.32). Halliday classifica da seguinte maneira os três tipos de sujeito: o sujeito psicológico é o *tema (theme)*; o sujeito gramatical é o sujeito (*subject*) e o sujeito lógico é o agente (*actor*). Muitas vezes, esses três tipos de sujeito coincidem nas sentenças, porém isso não é uma regra.

Que consequências advêm do fato de se admitir a existência de três tipos de sujeito? Halliday (1994) afirma que cada um desses domínios constitui diferentes configurações funcionais para uma mesma sentença. Sob a perspectiva do sujeito enquanto tema, a sentença é vista como mensagem, como quantidade de informação a ser transmitida (função textual). No âmbito do sujeito enquanto “sujeito propriamente dito” (gramatical), a sentença é vista como unidade de troca interpessoal, como unidade de interação entre interlocutores (função interpessoal). Segundo a perspectiva do sujeito como agente, a sentença é considerada uma representação de algum processo oriundo da experiência humana no mundo (função ideacional).

---

<sup>4</sup> “(i) Sujeito Psicológico é o ‘ser sobre o qual a mensagem diz respeito’. É chamado ‘psicológico’ porque é o termo que o falante tinha em mente para iniciar a sentença que construiu.

(ii) Sujeito Gramatical é o termo sobre o qual se predica algo. É chamado ‘gramatical’ porque, no momento da construção do sujeito e do predicado, este sujeito foi selecionado para estabelecer, na sentença, uma relação puramente formal e gramatical. Esta escolha serviu para determinar vários outros aspectos gramaticais, tais como o caso do nome ou do pronome que funciona como sujeito, e sua concordância, em número e pessoa, com o verbo, mas tal sujeito não foi escolhido para expressar nenhum significado particular.

(iii) Sujeito Lógico é o ‘ser que pratica a ação’. É chamado ‘lógico’ no sentido que este termo apresentava no século XVII, de ‘ações de seres ou objetos para com outros seres ou objetos’, em oposição às relações gramaticais, que eram relações entre símbolos.” (Tradução nossa)

Embora Halliday explique, a nosso ver, definitivamente, os diferentes tipos de sujeito segundo as metafunções que postula, cremos que transmitir aos alunos todos esses conceitos seria sobrecarregá-los de teoria. Entretanto, entendemos ser de fundamental importância delimitar alguns conceitos dentro desse quadro teórico; para fins de economia, adotaremos a definição de sujeito como o termo com o qual o verbo obrigatoriamente concorda: o critério sintático, nesse caso, é o mais abrangente e prático para definir o sujeito.

Por outro lado, a fim de compreender melhor os usos das vozes verbais, faz-se necessário, a nosso ver, apresentar aos alunos o conceito de papéis temáticos.

Faremos, agora, uma breve explanação acerca da concepção da voz do verbo e, a seguir, dos papéis temáticos.

### **3. O conceito de voz do verbo**

Ilari e Basso (2014) apresentam um estudo bastante amplo e competente sobre o verbo na *Gramática do português culto falado no Brasil*. É a partir de sua perspectiva que iremos tratar da voz verbal e dos papéis temáticos.

Segundo Ilari e Basso, a voz do verbo é tradicionalmente vista como "a possibilidade de colocar na posição de sujeito ora quem pratica a ação, ora quem a sofre" (2014, p. 69). Entretanto, para os autores, tal propriedade de certos verbos extrapola essa definição, que soa reducionista. De acordo com Ilari e Basso, a voz "tem a ver com a possibilidade de colocar em evidência (no centro da atenção, como se tem dito) ora este, ora aquele participante do processo expresso pelo verbo" (2014, p. 69).

Há também, em seu estudo, uma redefinição do papel do verbo na oração. Ao invés de ser o termo que liga sintagmas nominais, o verbo é compreendido pelos autores como a matriz da sentença, e cada verbo - ou cada acepção de determinado verbo - demandaria (ou não) complementos, ou seja, cada verbo apresentaria (ou não) certo tipo de *valência* (lacunas a serem preenchidas por sintagmas nominais) e os sintagmas nominais que preenchem esses espaços seriam seus *argumentos* (2014, p. 86-95). Tais argumentos seriam as funções sintáticas de sujeito, objeto direto, objeto indireto, agente da passiva etc. De acordo com o sentido do verbo e da estrutura informativa que se deseja conferir à sentença, cada argumento do verbo cumprirá um papel temático dentro da sentença. É o que se verá a seguir.

### **4. O conceito de papel temático**

Ilari e Basso afirmam que as situações a que podemos nos referir utilizando os verbos são potencialmente infinitas, porém, a função que seus argumentos assumem dentro da semântica verbal é em número limitado e, por isso, pode ser quantificada e descrita. Essa identificação, segundo os autores, "ajuda a formular e eventualmente resolver vários problemas de natureza sintática ou semântica" (2014, p. 112).

As funções dos argumentos do verbo foram estudadas por vários pesquisadores e, conseqüentemente, recebeu diferentes nomenclaturas:

Para indicar as funções dos argumentos do verbo, assim entendidas, várias denominações já foram usadas: "casos semânticos" (Fillmore, 1968), "papéis de participação" (Halliday, 1966-68), "papéis temáticos" (Gruber, 1976 e Dowty, 1991), "papéis-theta" (ILARI E BASSO, 2014, p. 112).

Ilari e Basso veem limitações em quaisquer dessas denominações; entretanto, optam pelo termo "papel temático" por ser a nomenclatura mais utilizada entre pesquisadores brasileiros e a que aparece com mais frequência em trabalhos escritos em português.

Essa participação semântica dos argumentos do verbo pôde ser depreendida por uma série de raciocínios implícitos sobre as sentenças da língua (ILARI E BASSO, 2014, p. 113). As pesquisas levaram os linguistas a definirem os seguintes papéis temáticos mais frequentes:

*agente*: um ser animado consciente da ação identificada pelo verbo (aqui cabem também instituições e máquinas) [...]

*experenciador*: o ser animado que percebe, sente ou deseja alguma coisa [...]

*causa*: ser que desencadeia um processo, sem ter controle ou responsabilidade sobre ele [...]

*paciente*: aquilo que pode ser afetado pela ação do verbo da sentença em questão [...]

*objeto resultante*: a entidade - na maioria das vezes, um objeto inanimado -, que é o resultado de um processo expresso pelo verbo em questão [...]

*objeto da experiência*: a entidade ou estado de coisas que desencadeia uma reação física ou psicológica [...]

*beneficiário*: indivíduo, na maior parte das vezes, que é o alvo do resultado de evento da sentença em questão [...]

*instrumento*: o meio através do qual o evento veiculado pelo verbo principal da sentença em questão se realiza. (ILARI E BASSO, 2014, p. 113-4)

Com a proposta do conceito dos papéis temáticos, os linguistas têm por objetivo "esclarecer a natureza das relações que um verbo estabelece com seus argumentos" (ILARI E BASSO, 2014, p. 115). Outra vantagem desse conceito é poder explicar o porquê da escolha de um determinado sujeito, o que usualmente tem sido explicado pelo que se conhece como "hierarquia temática" (ILARI E BASSO, 2014, p. 117).

Castilho (2010, p. 254) afirma que muitos são os pesquisadores, tanto funcionalistas quanto gerativistas, que se debruçam sobre o estudo dos papéis temáticos, de modo que, de acordo com o pesquisador, observa-se uma variação tanto no número de papéis temáticos descritos quanto no nome dado a cada um deles. Embora se acredite que o número de papéis temáticos seja finito, propor uma lista exaustiva e definitiva talvez seja quase impossível. Para nosso objetivo, no entanto, foi suficiente trabalhar com dois dos principais papéis temáticos presentes na língua: *agente* e *paciente*.

Ao se estudar as vozes do verbo levando em conta tanto seus argumentos quanto os papéis temáticos por eles assumidos, a dimensão de análise e compreensão torna-se mais abrangente: torna-se possível compreender que a organização, dentro da sentença, dos argumentos do verbo e os papéis temáticos que eles assumem é regido pela lógica do fluxo de informações a ser transmitido aos interlocutores. Nesse ponto, cabe lembrar do conceito de transitividade: as informações mais à esquerda, geralmente, são de conhecimento do interlocutor (informação dada) e é de onde se parte para acrescentar informações novas, que ocupam, via de regra, os espaços mais à direita da sentença (ILARI E BASSO, 2014, p. 228). Fica claro, dessa forma, como fatores pragmático-discursivos selecionam estruturas sintáticas para servirem a propósitos comunicativos determinados: de acordo com o julgamento que se faz do conhecimento partilhado entre os interlocutores e do conhecimento novo, selecionam-se estruturas adequadas - e o tipo de voz verbal é uma delas - para transmitir a informação desejada.

Nesse ponto, vale a pena lembrar a teoria desenvolvida pelos estudos funcionalistas de Lambrecht (1994) acerca da estrutura da informação (*informational structure*). Lambrecht investiga de que modo a organização intencional que o falante faz acerca da estrutura sentencial sinaliza para o ouvinte a forma como este deverá processar a informação, marcando discursivamente partes da sentença.

Lambrecht, por apresentar uma visão funcionalista, afirma que não há como compreender certas estruturas da língua em sua totalidade sem olhar para os contextos linguístico e extralinguístico nos quais as sentenças foram criadas. Fica claro, portanto, o papel fundamental que a pragmática apresenta para a compreensão dos fenômenos de linguagem:

[...] certain formal properties of sentences cannot be fully understood without looking at the linguistic and extralinguistic contexts in which the sentences having these properties are embedded. Since discourse involves the use of sentences in communicative settings, such research is clearly associated with the general area of *pragmatics* (LAMBRECHT, 1994, p. 2).<sup>5</sup>

No livro *Information structure and sentence form*, Lambrecht (1994) se ocupa de estudar de que modo a forma e a organização da sentença revelam a organização da informação feita pelo usuário da língua com vistas a alcançar determinados objetivos. O autor estuda, portanto, o uso que o falante faz dos diferentes modos de organizar a informação, dentro de uma sentença, para atender a determinados propósitos comunicativos. Lambrecht deixa claro que se baseou no termo *estrutura informacional* criado por Halliday e citado em seu artigo *Notes on transitivity and theme in english*, publicado no *Journal of linguistics* 3, em 1967.

O que torna a perspectiva de Lambrecht bastante interessante é que seu estudo procura também explicar a estrutura da sentença tendo em vista os *estados mentais* dos interlocutores, as informações por eles compartilhadas e a informação nova que será acrescentada pelo falante:

[...] Information structure is concerned with the *form* of utterances in relation to assumed mental states of speakers and hearers. And important part of the “hypotheses about the receiver’s assumptions” are hypotheses about the statuses of the mental representations of the referents of linguistic expressions in the mind of the receiver at the moment of utterance (LAMBRECHT, 1994, p. 3).<sup>6</sup>

As informações que já são de conhecimento do ouvinte serão, pelo falante, ativadas ou reativadas mediante certas posições que os sintagmas que veiculam essas informações assumirão, e essa posição sinaliza para o receptor o *status* dessa informação com relação ao seu grau de informatividade; da mesma forma, a informação que será acrescentada ocupará outra posição específica na sentença, posição essa que a determina como informação nova.

A opção por uma determinada voz verbal pode, também, revelar certa orientação ideológica, pois deixa clara a perspectiva de que quadro de referência se parte para se construir a sentença, a partir de que ponto, dentro do contexto extralinguístico, se descreve uma situação ou se narra um fato, por exemplo.

---

<sup>5</sup> “Certas propriedades formais das sentenças não podem ser completamente entendidas sem que se olhe para os contextos linguístico e extralinguístico nos quais tais sentenças estão inseridas. Uma vez que o discurso envolve o uso de sentenças em situações comunicativas, tal pesquisa está claramente associada ao domínio geral da pragmática.” (Tradução nossa)

<sup>6</sup> “A estrutura informacional diz respeito à relação entre a *forma* dos discursos e os estados mentais assumidos pelos falantes e ouvintes. Uma importante parte das ‘hipóteses acerca das suposições do receptor’ são hipóteses sobre o *status* das representações mentais dos referentes das expressões linguísticas na mente do receptor, no momento da interação.” (Tradução nossa)

Podemos resumir, com Ilari e Basso, o quão rico é o estudo das vozes verbais dentro de uma perspectiva funcional:

Pelo enfoque dado aqui, o que define a singularidade da voz é sua função, e essa função é marcadamente diferente da que exercem as outras categorias verbais estudadas até aqui: ao passo que o estudo dos papéis temáticos nos permite entender a sentença em sua função ideacional (representação do mundo exterior e interior), e assim como o estudo do modo nos permite entender a sentença em seu nível interpessoal (processos nos quais agimos sobre nossos próprios interlocutores através da linguagem), o estudo da voz nos permite entender parte dos mecanismos através dos quais exercemos a função textual, procurando adequar as informações presentes em nossa fala às possibilidades de assimilação/processamento que atribuímos aos nossos interlocutores.(2014, p. 236)

## **5. Transposição da teoria para a prática - duas propostas de trabalho**

Nesta seção, apresentaremos uma proposta de trabalho de ensino das vozes verbais na qual não só a sua estrutura seja descrita, mas que também seja evidenciada sua função e seu uso, explicitando o que a opção pelo uso de um tipo de voz verbal implica e acarreta, em termos pragmáticos e discursivos, na organização da informação dentro do texto.

O material elaborado destinou-se às turmas de 8º ano do ensino fundamental do Colégio Pedro II, *campus* Realengo II.

No Colégio Pedro II, o 8º ano é a série do ensino fundamental na qual os gêneros textuais da esfera jornalística são estudados com maior sistematicidade. Esse fato favorece o aprendizado das vozes verbais, estrutura frequente em notícias, reportagens, cartas de leitores, dentre outros. O ensino de língua portuguesa, via de regra, parte de textos autênticos, seguido da análise da estrutura em questão, a fim de que se explicitem seus componentes e o propósito pragmático-discursivo de seu uso. Procura-se, dessa maneira, integrar o ensino do gênero textual com o aprendizado - ou melhor, o reconhecimento - das estruturas linguísticas que aparecem nesse gênero e das intenções comunicativas subjacentes à escolha das referidas estruturas.

O primeiro material apresentado é de 2015 e constitui parte da revisão sobre vozes verbais. A estrutura, portanto, já havia sido explicada e o objetivo agora era demonstrar sua função pragmático-discursiva dentro do texto. Foram selecionados textos cujo assunto foi a morte de um médico na Lagoa, bairro carioca da Zona Sul do Rio de Janeiro, por um menor de idade. Esse tema teve grande repercussão na mídia e consideramos tanto esse fato quanto a frequência das estruturas a serem ensinadas como critério para selecionar os textos que se seguem.



Texto 1:

Polícia Civil apreende adolescente suspeito de esfaquear médico na Lagoa

Reconhecido por testemunhas, ele tem 15 anotações por furto, roubo e uso de drogas. Cinco dos crimes foram com uso de faca

por Gustavo Goulart / Carolina Heringer

RIO - A Polícia Civil apreendeu um adolescente de 16 anos, na manhã desta quinta-feira, suspeito de esfaquear o médico Jaime Gold, de 57 anos, na Lagoa, na Zona Sul do Rio. O menor foi localizado pela equipe da delegada Patrícia Paiva Aguiar, da Divisão de Homicídios (DH), em Manguinhos, na Zona Norte. Ele foi levado para a delegacia na Barra da Tijuca, onde será ouvido. Bicicletas também foram apreendidas na região onde ele foi encontrado.

De acordo com a polícia, o adolescente foi reconhecido por testemunhas. Ele tem 15 anotações criminais por furto, roubo e uso de drogas. Cinco dos crimes foram com uso de faca. A maioria dos furtos foi cometida em bairros da Zona Sul, como Leblon e Ipanema.

Segundo a polícia, na última vez em que foi detido, o menor ficou 40 dias internado numa instituição. Ele foi liberado em março.

O cardiologista foi esfaqueado no início da noite de terça-feira, em frente ao centro náutico do Botafogo. Com ferimentos no braço e abdômen, ele foi levado pelos bombeiros para o Hospital municipal Miguel Couto, na Gávea, onde passou por cirurgia que teve duração de oito horas, mas não resistiu aos ferimentos. Gold era cardiologista e trabalhava no Hospital Clementino Fraga Filho, na Ilha do Fundão.

Fonte: <http://oglobo.globo.com/rio/policia-civil-apreende-adolescente-suspeito-de-esfaquear-medico-na-lagoa-16220954#ixzz3amWgSrC7>

Dentro de uma abordagem estritamente descritiva, podem-se elaborar atividades nos quais os estudantes identifiquem as vozes dos verbos em determinadas orações, que classifiquem sintaticamente os sintagmas nominais que aparecem nessas orações, que digam qual o papel temático do sujeito gramatical nas orações de voz ativa e passiva, por exemplo. Acreditamos que essas atividades são importantes, mas não dão conta do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Relendo esse texto um ano depois e abraçando a abordagem funcionalista, percebemos que outros elementos precisam ser explorados, a fim de se compreender a organização textual que as escolhas linguísticas empreendem e que tipo de orientação tal organização efetua, em termos do modo como o processamento do texto deve ser feito, segundo as intenções de seu autor.

No texto 1, por exemplo, é importante observar que, tanto no título quanto na primeira sentença do *lead* - elementos do gênero textual notícia nos quais os fatos principais são sumariamente apresentados -, os termos "adolescente", "médico", "um adolescente de 16 anos", "o médico Jaime Gold, de 57 anos", usados para fazer a referência aos dois personagens principais envolvidos no episódio ocorrido na Lagoa, pela regra de transitividade, ocupam uma posição mais à direita, posição essa em que, via de regra, se apresentam as informações novas. O interlocutor está apresentando e dando relevância a esses personagens, e para isso, fez a opção de construir as orações que compõem as sentenças em questão na voz ativa, nas quais os referidos sintagmas ocupam a posição de objeto direto. É interessante notar que "o adolescente" e "um adolescente de 16 anos" são o alvo da ação indicada pelo verbo "apreender" nos dois períodos citados, apresentando papel temático de paciente. Entretanto, como o adolescente é agente no episódio ocorrido na Lagoa, ele figura, dentro dos dois períodos compostos, primeiramente como objeto direto e, em seguida, como sujeito da oração subordinada que compõe esse período - e agora seu papel temático é de

agente - deixando claro o acontecimento e os papéis temáticos que ambos os personagens tiveram no ocorrido.

A partir de então, ao longo do texto, já apresentados os envolvidos no episódio, apresentam-se uma série de informações sobre ambos. Como estes já são "informação dada", vão figurar, na maior parte das sentenças, exercendo a função de sujeito gramatical - posições mais à esquerda são aquelas nas quais, em geral, aparecem a informação dada, já de conhecimento do interlocutor. Portanto, a depender da informação a ser expressa, o autor do texto irá optar pela voz passiva ou voz ativa - caso o sujeito participe, no processo verbal específico, no papel temático de agente ou de paciente. Vejamos alguns exemplos:

- No caso do menor infrator, temos as seguintes sentenças:

(1) O menor foi localizado pela equipe da delegada Patrícia Paiva Aguiar, da Divisão de Homicídios (DH), em Manguinhos, na Zona Norte.

(2) Ele foi levado para a delegacia na Barra da Tijuca, onde se será ouvido. Bicicletas também foram apreendidas na região onde ele foi encontrado.

(3) De acordo com a polícia, o adolescente foi reconhecido por testemunhas.

Como a notícia relata bastante a apreensão do adolescente, situação na qual os termos usados para referir-se ao mesmo (inclusive a elipse) figuram com papel temático de paciente, optou-se por utilizar a voz passiva nas orações acima. Em (1), houve o interesse de explicitar o agente, papel temático concretizado pelo agente da passiva. Já em (2) não foi necessário - seria, inclusive, uma redundância, pois o agente seria o mesmo da sentença 1. Optou-se, portanto, por uma passiva curta. Já em (3), houve novamente necessidade de explicitar o agente, que também está sob a forma de agente da passiva.

- No caso do médico, coube a ele, no ocorrido, o papel de paciente na maioria das sentenças. Além das citadas acima, vejamos as seguintes:

(4) O cardiologista foi esfaqueado no início da noite de terça-feira, em frente ao centro náutico do Botafogo.

(5) Com ferimentos no braço e abdômen, ele foi levado pelos bombeiros para o Hospital municipal Miguel Couto, na Gávea, onde (6) se passou por cirurgia que teve duração de oito horas, mas não (7) resistiu aos ferimentos.

(8) Gold era cardiologista e (9) trabalhava no Hospital Clementino Fraga Filho, na Ilha do Fundão.

Vemos as estruturas de voz passiva na sentença 4 e na oração 5. É interessante observar que, na oração 6, embora não tenhamos uma estrutura clássica de voz passiva, claro está que o sujeito elíptico sofre a ação indicada pelo verbo "passar". Já na oração 7 o sujeito tem papel temático de agente. Nas orações 8 e 9 são expressas informações sobre a vida do médico Jaime Gold. Na (8), por meio de um predicativo em uma oração com verbo de ligação, expressa-se a especialidade médica de Gold e na (9) fica-se sabendo onde ele trabalhava, oração na qual o médico - representado, gramaticalmente, pelo sujeito elíptico - figura como agente.

Não entraremos aqui no mérito de explorar o caráter ideológico da notícia, que dá mais espaço para o relato sobre o adolescente, narrando inclusive seu histórico de delitos, embora saibamos que em sala de aula esse seja um ponto importante a ser explorado, porque foge aos objetivos dessa comunicação.

Outro texto que fazia parte do mesmo material é o que se segue:

## Texto 2:

A tragédia antes da tragédia: adolescente suspeito de matar médico foi negligenciado pelos pais e deixou escola (manchete de capa)

Menor suspeito de morte na Lagoa deixou a escola aos 14 anos, só viu o pai duas vezes e era negligenciado pela mãe

Há quase cinco anos, em 20 de junho de 2010, X. , de 16 anos, foi apreendido pela primeira vez, acusado de ter roubado celular e dinheiro de um pedestre na Lagoa, Zona Sul do Rio. Era o início de idas e vindas por delegacias - em especial a 14ª DP (Leblon) - e unidades para menores infratores. Nesta quinta-feira, o rapaz foi mais uma vez apreendido, desta vez suspeito da morte do médico Jaime Gold, de 56 anos, também na Lagoa. Ele foi capturado em sua casa, em Manguinhos, na Zona Norte do Rio.

Desde 2010, foram 15 passagens na polícia - por crimes como roubo, furto, desacato e tráfico - e nove no Departamento de Ações Socioeducativas (Degase). Por outras três vezes, X. passou pela 14ª DP, mas como vítima. Perambulando pelas ruas do Leblon à noite, foi levado para a delegacia, onde os policiais registraram as ocorrências como abandono material (duas vezes) e abandono de incapaz. Num dos registros, de 25 de outubro de 2010, os policiais afirmam que X. e outro menor estavam passando fome, sem dinheiro para voltar para casa.

### **Em janeiro de 2011, seus pais foram indiciados pela polícia por abandono.**

Os outros dois casos ainda são investigados. Em um de seus depoimentos à polícia, no ano passado, a mãe do adolescente, de 55 anos, mostrou que já sabia que o filho estava trilhando o caminho do crime. Catadora de latas, papelão e garrafas pet, ela relatou que o menino cometia roubos e furtos desde 2010, e que ele já tinha aparecido em casa com um cordão de ouro. Ela contou ainda que o filho era usuário de maconha, e acreditava que muitas vezes ele comprava drogas com o dinheiro obtido em roubos.

A mãe, viúva do primeiro marido há 20 anos, relatou ainda que o pai de X. não participou da criação do filho, e sequer ajuda a sustentá-lo. O próprio menino relatou à polícia que só viu o pai duas vezes na vida.

Aos 12 anos, ao ser recolhido na rua pelos policiais, X. contou que costumava matar aula para ir à praia no Leblon e em Ipanema. Segundo o adolescente, sua mãe não sabia que ele ficava perambulando nas ruas. Ele dizia que jogava futebol.

No início de 2013, no entanto, abandonou a escola. De acordo com a Secretaria municipal de Educação, X. estudou em unidades da prefeitura por nove anos, de 2003, ainda na pré-escola, até 2012, no 6º ano.

### **Passagem em janeiro por furto de bicicleta**

A última passagem de X. por unidades para menores infratores foi em janeiro deste ano, quando foi apreendido por furtar bicicletas no Jardim Botânico, também na Zona Sul do Rio. O adolescente ficou na unidade do Degase por menos de um mês, do dia 16 até 13 de fevereiro. De lá, foi para uma unidade para menores em semiliberdade, de onde acabou fugindo.

Das seis vezes pelas quais passou por unidades do Degase, o adolescente foi liberado após ser entregue aos seus responsáveis.

Num dos casos, ele sequer chegou a dar entrada em unidades para menores infratores. Em 11 de dezembro de 2012, X. e outros adolescentes acusaram agentes socioeducativos da Escola João Luiz Alves, na Ilha do Governador, de tortura. O fato teria acontecido em setembro do mesmo ano.

Leia mais: <http://extra.globo.com/casos-de-policia/menor-suspeito-de-morte-na-lagoa-deixou-escola-aos-14-anos-so-viu-pai-duas-vezes-era-negligenciado-pela-mae-16230681.html#ixzz3as215Kp8>. Acesso em 22 maio 2015.

Nesse segundo texto, já se percebe um propósito pragmático-discursivo diferente do primeiro. Ele se dedica a falar apenas, praticamente, do adolescente infrator, porém revela seu histórico de vida que, de acordo com a orientação argumentativa dada, foi relatado para justificar seus delitos no presente. Consideramos, inclusive, altamente importante trazer para a sala de aula a manchete de capa do jornal que anunciava a notícia: "A tragédia antes da tragédia". A escolha lexical de "tragédia" demonstra bem o quão danoso foram os fatos ocorridos na infância do adolescente e fortes o suficiente para levá-lo ao mundo do crime. Novamente, tais aspectos, embora fujam ao escopo dessa comunicação, devem ser trabalhados com os alunos, contrastando-os principalmente com a construção discursiva do texto 1.

No texto 2, o menor infrator figura como sujeito na maior parte das orações. De acordo com a informação veiculada, ora assume papel de paciente, ora assume papel de agente. O papel de paciente está mais presente nas orações em que se relata o que lhe aconteceu na infância e quando se fala de sua prisão; é o caso, por exemplo, das seguintes sentenças:

(10) Há quase cinco anos, em 20 de junho de 2010, X. , de 16 anos, foi apreendido pela primeira vez, (11) o acusado de ter roubado celular e dinheiro de um pedestre na Lagoa, Zona Sul do Rio.

(12) Perambulando pelas ruas do Leblon à noite, o foi levado para a delegacia, onde os policiais registraram as ocorrências como abandono material (duas vezes) e abandono de incapaz.

O papel de agente lhe é conferido quando se relatam, por exemplo, os crimes por ele cometidos:

(13) Ela contou ainda que o filho era usuário de maconha, e acreditava que muitas vezes ele comprava drogas com o dinheiro obtido em roubos.

(14) Em um de seus depoimentos à polícia, no ano passado, a mãe do adolescente, de 55 anos, mostrou que já sabia que o filho estava trilhando o caminho do crime. Catadora de latas, papelão e garrafas pet, ela relatou (15) que o menino cometia roubos e furtos desde 2010, e que ele já tinha aparecido em casa com um cordão de ouro.

Esses foram apenas alguns exemplos de como é importante não só trabalhar a descrição e classificação da estrutura, mas chamar a atenção do estudante para sua função dentro do texto: organizar as informações novas e dadas, partir da perspectiva ora do agente, ora do paciente, selecionar a estrutura que melhor serve aos propósitos discursivos do falante ou escritor - dentro da qual o apagamento do agente deve ser, também, estudado.

Conforme dito anteriormente, esse material foi utilizado como revisão - optou-se, como método de trabalho, falar antes da estrutura e depois falar sobre suas implicações na organização textual e seus efeitos de sentido. Em 2016, entretanto, optou-se por uma estratégia diferente: partir dos textos dos alunos para chamar a atenção para a estrutura das vozes verbais e seu uso, explicando, em seguida, sua estrutura.

O ensino das vozes verbais foi, portanto, iniciado da seguinte forma: primeiramente, após o estudo do gênero *carta do leitor*, foi proposto aos alunos que escrevessem uma carta do leitor posicionando-se sobre uma entre três notícias selecionadas em jornais de grande circulação. Segue abaixo a proposta:

**Produção textual: escrita de uma carta de leitor**

Abaixo há três notícias publicadas recentemente em sites de informação. Leia-os, escolha o texto cujo assunto mais te interessou e, a seguir, escreva uma carta de leitor posicionando-se a respeito do assunto tratado na notícia escolhida. (obs.: fazer em folha separada para entregar à professora).

As notícias foram as seguintes:

**Texto 3:**

04/05/2016 22:25:25

**Outra obra em São Conrado desaba com as ondas**

Rampas que ligam o calçadão às areias da praia no bairro foram totalmente destruídas pela ressaca que atingiu a cidade  
**O DIA**

Rio - A cerca de 20 metros do início da ciclovia Tim Maia, que desabou em 21 de abril, matando duas pessoas, outra obra da prefeitura não resistiu à força das ondas. Um dia antes da tragédia do feriado de Tiradentes, uma cratera já tinha sido aberta no calçadão de São Conrado e o trecho estava interditado, mas, com a ressaca que atingiu o Rio no último fim de semana, mais duas rampas de acesso à areia da praia no bairro foram totalmente destruídas.

As imagens das rampas destruídas foram registradas por volta das 8h30min de ontem e divulgadas em um grupo de São Conrado no Facebook.

Segundo Eric Ricardo de Souza, de 34 anos, um dos diretores do movimento Salvemos São Conrado, só ontem foi possível fotografar os destroços das rampas, porque o mar estava mais calmo e o nível da água tinha baixado.

Moradores e frequentadores de São Conrado lamentaram a sucessão de acontecimentos negativos no bairro, por meio das redes sociais. “Muito triste, um lugar desses nesse total abandono misturado com descaso público”, comentou o carioca Wellington Fonseca.

“É uma pena que nenhum governo invista o suficiente para que situações assim não aconteçam mais. O que acontece em São Conrado é um crime diário com o aval do governo”, desabafou Ana Paula Sardella também por meio das redes sociais.

A artista plástica Mônica Schimidt Velloso clamou que, além de reconstruir a orla, os órgãos competentes resolvam o problema de esgoto despejado na praia.

A Secretaria Municipal de Saneamento e Recursos Hídricos informou que as condições adversas do mar, com fortes ondas, vêm dificultando o ritmo dos trabalhos do órgão no local e que causaram ainda mais estragos no calçadão nesta quarta-feira.

Segundo nota enviada pela secretaria, os reparos só poderão ser feitos assim que o mar voltar às suas “condições normais”.

Fonte: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2016-05-04/outra-obra-em-sao-conrado-desaba-com-as-ondas.html>. Acesso em 5 de maio de 2016.

#### Texto 4:

##### *Secretária de Planejamento diz a servidores que Estado não possui caixa para pagar os próximos meses*

Claudia Uchoa Foto: Rafael Moraes / Agência O Globo  
Nelson Lima Neto

Os líderes do Movimento Unificado dos Servidores Públicos do Estado (Muspe) ouviram da secretária de Planejamento, Cláudia Uchôa, que o Estado não terá dinheiro para quitar as folhas de pagamento a curto prazo. A secretária esteve na reunião entre o Muspe e membros do governo, que aconteceu ontem na Secretaria de Fazenda, e foi sincera ao ser questionada se a folha de agosto, a ser paga em setembro, corria risco.

“Setembro? Acho que podemos ter problemas muito antes disso”, disse ela a alguns servidores.

Esse não é o único problema. Se depender dos cofres do governo, segundo Cláudia, os pagamentos terão problemas já no pagamento de abril - previsto para acontecer no próximo dia 13 de maio.

O que poderá “salvar” os servidores é a Justiça. Os arrestos judiciais, que já garantiram os benefícios de 137 mil aposentados e pensionistas em abril, serão a solução nos próximos meses. Como o governo só tem à sua disposição “verbas carimbadas”, com destino já previsto quanto entraram nos cofres públicos, elas não podem ser utilizadas pelo Executivo para o pagamento de pessoal. Apenas o arresto judicial pode utilizar esse dinheiro para pagar o funcionalismo.

Leia mais: <http://extra.globo.com/emprego/servidor-publico/secretaria-de-planejamento-diz-servidores-que-estado-nao-possui-caixa-para-pagar-os-proximos-meses-19233320.html#ixzz47mljwNP4>. Acesso em 5 de maio de 2016.

#### Texto 5:

##### *Ministro do STF afasta Eduardo Cunha do mandato na Câmara Presidente da Casa já recebeu notificação da liminar concedida por Teori*

POR CAROLINA BRÍGIDO / FRANCISCO LEALI / ISABEL BRAGA / CRISTIANE JUNGBLUT  
05/05/2016 8:11 / atualizado 05/05/2016 10:06

BRASÍLIA - O ministro Teori Zavascki, relator da Lava-Jato no Supremo Tribunal Federal (STF), determinou o afastamento de Eduardo Cunha (PMDB-RJ) do mandato de deputado federal e, consequentemente, da presidência da Câmara. A decisão foi tomada com base no pedido do Ministério Público Federal realizado em dezembro do ano passado. A liminar, no entanto, só foi concedida na noite desta quarta-feira.

A assessoria de Eduardo Cunha informou que ele já recebeu a notificação da liminar concedida pelo ministro do STF. Cunha permanece em sua residência oficial, onde está reunido com seus advogados. Ele deve recorrer da decisão.

Com seu afastamento, a presidência da Câmara passará a ser ocupada pelo deputado Waldir Maranhão (PP-MA), também investigado pela Lava-Jato.

No despacho, Teori explica que as acusações feitas pela Procuradoria-Geral da República (PGR) ganharam contorno mais grave a partir do processo de impeachment, o que levará Cunha a substituir o presidente da República com eventual afastamento de Dilma Rousseff do cargo. Teori é direto:

"Diante dessa imposição constitucional ostensivamente interditiva, não há a menor dúvida de que o investigado não possui condições pessoais mínimas para exercer, neste momento, na sua plenitude, as responsabilidades do cargo de Presidente da Câmara dos Deputados, pois ele não se qualifica para o encargo de substituição da Presidência da República, já que figura na condição de réu no Inq 3983, em curso neste Supremo Tribunal Federal. A rigor, essa conclusão (a limitação do mandato de Presidente da Câmara dos Deputados) não exigiria qualquer promoção ministerial, tanto assim que ela sequer chegou a ser pleiteada", diz o ministro.

Leia mais sobre esse assunto em <http://oglobo.globo.com/brasil/ministro-do-stf-afasta-eduardo-cunha-do-mandato-na-camara-19234594#ixzz47mpESxvr>. Acesso em 5 de maio de 2016.

A fim de que os alunos se interessassem mais pela tarefa, selecionaram-se notícias sobre os assuntos mais comentados no momento: a queda da rampa na praia de São Conrado, a crise do estado do Rio de Janeiro que afetava o pagamento dos servidores estaduais, o afastamento de Eduardo Cunha de seu mandato na câmara.

Durante a correção dos textos, ocorreu-me a ideia de selecionar trechos onde houvesse uso de voz ativa e de voz passiva, a fim de pensar uma estratégia diferente para o ensino desse conteúdo: partir do texto dos estudantes, mostrar a eles que essas são estruturas que eles já utilizam com certas finalidades pragmático-discursivas, mas que seu estudo se justificava pela importância de o usuário da língua tomar consciência dos recursos de que sua língua materna dispõe e dos quais ele pode se servir para criar determinados efeitos de sentido. Seguindo esse raciocínio, elaborei o seguinte material:

Apostila 12:

Vozes verbais - agente da passiva - sujeito indeterminado com o pronome -SE

Abaixo há alguns fragmentos das cartas de leitores escritas pelos alunos do 8º ano. Leia-as e responda às questões propostas:

*Fragmento 1:*

O ministro Teori Zavascki **afastou** Eduardo Cunha da presidência da Câmara.

*Fragmento 2:*

Eduardo Cunha **foi afastado** de seu mandato na Câmara dos deputados pelo ministro do STF. **Parabenizo** o ministro e o Ministério Público Federal por essa atitude que há tanto tempo já devia ter sido tomada.

*Fragmento 3:*

As rampas que ligam o calçadão de São Conrado às areias da praia **foram destruídas** pela mesma ressaca que destruiu parte da Ciclovia Tim Maia no dia 21 de Abril. Ambas as obras **foram feitas** pela mesma empresa.

1. Quem é o sujeito dos verbos (ou locuções verbais) sublinhados (as):
  - a) No fragmento 1?
  - b) No fragmento 2?
  - c) No fragmento 3?
2. Os sujeitos identificados no exercício 1 praticam ou sofrem a ação indicada pelos verbos (ou locuções verbais)?
3. Nas orações em que o sujeito sofre a ação, há como identificar quem pratica a ação indicada pelo verbo? Justifique sua resposta.
4. Repare nessas duas construções:

I. O ministro Teori Zavascki afastou Eduardo Cunha da presidência da Câmara.

II. Eduardo Cunha foi afastado da presidência da Câmara por Teori Zavascki.

- a) Levando-se em conta a informação transmitida, as frases I e II apresentam alguma diferença?
- b) Qual é, então, a diferença entre as frases acima?

5. No caso, hipotético, de ter acontecido o seguinte fato:

III. Eduardo Cunha se entregou à polícia.

a) Quem pratica a ação indicada pelo verbo?

b) Quem sofre a ação indicada pelo verbo?

Pudemos perceber, pelos exercícios acima, que há construções gramaticais em que o sujeito é agente, pratica a ação verbal, e em outros momentos, ele é paciente, ou seja, sofre o processo indicado pelo verbo. Há um terceiro caso, ainda, em que o sujeito pode praticar e sofrer a ação verbal. É o caso, por exemplo, de: *O garoto se machucou com a faca.*

A essas três possibilidades de construção dos enunciados denominamos **voz ativa**, **voz passiva** e **voz reflexiva**, respectivamente.

Especialmente em uma das turmas, na qual uma estudante reconheceu de pronto o fragmento retirado de seu texto, houve um interesse maior no estudo das vozes verbais. Partir, quando possível, do texto do estudante, não apenas para corrigir os problemas que aparecem, mas para usar como exemplo de construções bem formadas, parece-nos uma boa estratégia de envolvimento dos alunos na análise da estrutura da língua. Chamar a atenção para os efeitos de sentido desencadeados pela opção de uma estrutura ao invés da outra faz com que os alunos fiquem mais atentos aos propósitos discursivos dos textos que leem e podem tomar posse, conscientemente, das estruturas linguísticas que estão à sua disposição e que fazem parte de sua língua materna.

Após esse primeiro contato, o estudo da descrição e análise da estrutura das vozes verbais, bem como outras atividades semelhantes àquela apresentada no início dessa seção são importantes para organizar e sistematizar o conhecimento.

## 6. Considerações finais

Os estudos linguísticos trouxeram e continuam trazendo grandes avanços para a compreensão da natureza e da função da língua. São inúmeros os trabalhos que procuram trazer à público o resultado dessas pesquisas ou que procuram repensar a língua e o ensino, de modo a torná-lo mais eficiente e significativo para os estudantes.

Nosso objetivo foi demonstrar como o funcionalismo pode contribuir para um ensino das vozes verbais que seja mais significativo para os estudantes, uma vez que não se limita a apresentar, descrever e classificar a estrutura, mas se propõe a compreender de que modo essas estruturas estão a serviço de propósitos discursivos e pragmáticos determinados e representam, em última análise, um modo de se posicionar discursiva e ideologicamente no mundo.

Creemos que uma abordagem funcional da língua, associada a outras perspectivas linguísticas, muito tem a contribuir para a reorganização do currículo de língua portuguesa na escola básica, uma vez que concebe a língua como forma de ação e interação social e valoriza os domínios pragmático e discursivo como fundamentais para a compreensão da micro e macroestrutura textual.

## 7. Referências

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In.: SOUZA, Edson Rocha de (org.): *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 16-42.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In.: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo, Ática, 1999, p. 59-79.



HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2 ed. New York: Oxford University Press, 1994.

ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato Miguel. O verbo. In.: ILARI, Rodolfo (org.): *Gramática do português culto falado no Brasil: Vol III: palavras de classe aberta*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 65-242.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 14 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LAMBRECHT, Knud. *Information structure and sentence form*. New York: Cambridge University Press, 1994.

PERINI, Mario A. *Para uma nova gramática do português*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

## O CONTO NA SALA DE AULA: LEITURA E ENSINO

Dra. Deolinda de Jesus Freire (UFTM)\*

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar e refletir sobre atividades desenvolvidas a partir da leitura literária do gênero conto em uma escola estadual de Uberaba. A proposta foi a de estudar os principais aspectos do gênero a partir da prática de leitura, pois, muitas vezes, o professor apresenta a teoria sobre o gênero para depois realizar a leitura com a expectativa de que o aluno reconheça os principais aspectos que lhe foram apresentados. Essa metodologia considera que o aluno é um leitor assíduo do gênero, quando, na prática, pode não ser. Como contraponto a esse método, desenvolvemos uma sequência didática a partir da leitura de “O gato preto” de Edgar Allan Poe. Antes da leitura do conto, os alunos foram convidados a debater sobre o título e apresentar possibilidades para uma narrativa que destaca, em primeiro plano, a figura do gato preto que direciona a leitura para uma vertente supersticiosa. Na sequência, a leitura do conto foi realizada de forma compartilhada para que se pudesse inferir sobre o que é contado pelo narrador e as implicações das ações dos personagens para a construção do enredo. Como sugestão de produção textual, os alunos foram convidados a criar um novo final para a narrativa. A partir do texto produzido pelos alunos, foram discutidos os principais elementos e aspectos do gênero tendo como base as teorias de Alfredo Bosi, que destaca o momento singular cheio de significação do conto, e Ricardo Piglia, que defende que um conto sempre conta duas histórias.

**Palavras-chave:** Leitura literária; sequência didática; conto.

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es reflexionar sobre actividades desarrolladas a partir de la lectura literaria del género cuento en una escuela pública de la ciudad de Uberaba. Nuestra propuesta es estudiar los principales aspectos del género a partir de la práctica de la lectura, pues, muchas veces, el profesor presenta la teoría acerca del cuento para después realizar su lectura con la expectativa de que el alumno reconozca los aspectos que se los presentó el profesor al inicio de la actividad. Esta metodología considera el alumno como un lector asiduo del género, sin embargo, en la práctica, puede no serlo. A partir de este cuestionamiento, desarrollamos actividades a partir de la lectura del cuento “O gato preto” de Edgar Allan Poe. Antes de la lectura, los alumnos discutieron sobre el título y presentaron posibilidades para la composición de una narrativa que destaca, en primer plano, una figura que direcciona la lectura para una vertiente supersticiosa. La lectura del cuento fue realizada de forma compartida para que los alumnos pudiesen inferir sobre lo que nos cuenta el narrador y las implicaciones de las acciones de los personajes para la construcción del enredo. Como producción textual, los alumnos tuvieron que crear un nuevo final para la narrativa de Poe. A partir del texto de los alumnos, discutimos los principales elementos y aspectos del cuento, teniendo como base la teoría de Alfredo Bosi, que destaca el momento singular lleno de significación de un cuento, y de Ricardo Piglia, que defiende que un cuento siempre cuenta dos historias.

**Palabras clave:** Lectura literaria; secuencia didáctica; cuento.

### 1. Introdução

É lugar comum pensarmos o ensino, seja o fundamental, o médio ou o universitário, a partir da abordagem e do estudo dos gêneros, ficcionais ou não. As ementas das disciplinas,

---

\* Doutora em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Coordenadora do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Iniciação à Docência (UFTM/CAPES). E-mail: deofreire@uol.com.br

os planos de ensino, a pesquisa acadêmica e o currículo escolar estão formatados, em sua maioria, para que o professor pense suas atividades a partir de gêneros. A organização dessas atividades, atualmente, tem sido proposta a partir do desenvolvimento de sequências didáticas, cujo conceito é objeto de estudos e debates acadêmicos tanto da área da linguística aplicada como da literatura. Ademais, tais sequências têm sido a base de pesquisas de dissertações de programas de pós-graduação, principalmente o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), cuja especificidade é orientar pesquisas desenvolvidas por professores da rede pública do ensino fundamental. Para o desenvolvimento das sequências didáticas, sejam elas orais ou escritas, é imprescindível a seleção de um gênero textual e/ou literário.

Dessa forma, a partir da seleção do gênero literário conto, o foco primordial deste artigo é discutir e refletir sobre os resultados alcançados a partir de uma sequência didática desenvolvida e aplicada a partir deste gênero com alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Uberaba. É pertinente pontuar que não nos propomos a discutir, de forma isolada, questões teóricas sobre o gênero e o campo literário, principalmente sobre o que se considera literatura. No que se refere à polêmica do que se considera literário, alinhamo-nos à posição exposta por Soares de que há livros e textos que se distinguem inequivocamente de outros livros e textos que não podem ser considerados literatura. Afinal, “não se pode negar que há obras que, em meio a tudo que foi escrito, foram e são preservadas, vencem o tempo e os modismos e as chamadas ‘escolas literárias’ – estas obras são literatura” (2009, p.21).

Como o gênero selecionado – conto – pertence, convencionalmente, ao campo da literatura, é útil pontuar a respeito do tipo de leitura que se espera de um texto literário. Consideramos, assim como Soares (2009, p.22), que a leitura literária é aquela “dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana”. Esse conceito, exposto por Soares para diferenciar os três tipos fundamentais de leitura – funcional, entretenimento e literária –, é o que comumente circula nas aulas de língua portuguesa e literatura, seja na escola, seja na universidade. Para Soares (2009, p. 23), não há como negar que a leitura literária é um modo de ler minoritário, quiçá, de uma elite “que se insere, por gosto e vocação, no campo literário”. Este nos parece um dos desafios que os professores enfrentam, ou seja, encontrar uma forma de desenvolver atividades que contribuam para que os alunos se tornem ‘leitores literários’, mesmo que seja uma minoria. Somam-se a esses desafios as dúvidas que acompanham nossa prática docente: é possível tornar os alunos um bom leitor de literatura? E o que seria um bom leitor? E o que seria literatura?

No que se refere a essa elite de leitores literários, é útil trazer à luz as provocações de César Aria em artigo publicado em 2003 no suplemento Cultura de *La Nación*. Ao discutir a diferença entre *best seller* e literatura, Aria provoca o leitor ao afirmar que o *best seller* é destinado a pessoas que não leem, nem querem ler, literatura. Para o crítico, o *best seller* destina-se a um entretenimento massivo, usando como suporte a literatura, mas sem ser literatura. Aria acredita que a atitude dos leitores de *best seller* não deve ser reprovada, afinal, noventa e nove por cento dos grandes homens da história não se interessaram por literatura, entre eles estariam santos, heróis, descobridores, estadistas, científicos e artistas. Com essa provocação, Aria sentencia que a literatura é uma atividade minoritária, ainda que não pareça. Soares apoia-se em César Aria para refletir sobre o que chama de ‘elite’ de leitores literários e discutir sobre o tipo de leitor que nós, professores, queremos formar. Para a autora, se queremos ver crianças e jovens virando as páginas de um livro, não devemos deixar de lado o entretenimento. No entanto, as escolhas para a sala de aula devem ser relativizadas porque não se deve menosprezar a qualidade literária de um livro ao tomar como critério fundamental seu poder de entretenimento. De acordo com Soares (2009, p.25):

Se a leitura de entretenimento, que pode inserir a criança e o jovem no mundo dos livros pela via da descoberta do prazer de ler, for também leitura de livro literário, embora não se possa pretender da criança ou do jovem um *modo de ler literário*, uma leitura autenticamente e plenamente literária, pode-se propiciar-lhes a vivência do que é literatura, uma percepção, não reconhecida que seja, do que é literário no texto.

Em nosso caso, a sequência didática desenvolvida tentou unir, como pensa Soares, tanto o prazer do entretenimento como o do estético. Nossa escolha foi a de realizar uma leitura literária de uma narrativa clássica do mestre do conto Edgar Allan Poe. A escolha do gênero não foi fortuita, pois surgiu do pedido de uma professora, que é supervisora do subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em abordar o conto na sala de aula com a expectativa de que os alunos conseguissem ler o que está implícito na narrativa, ou seja, o que está subjacente. Para a professora, os alunos não conseguem interpretar o texto que ela leva para sala de aula, pois eles apenas compreendem o que era contado sem ultrapassar a superfície. O primeiro questionamento que fizemos é se esses alunos eram leitores de contos, ou outros gêneros, pois, para compreender o implícito, ou a entrelinha, de um gênero textual ou literário é imprescindível ter uma considerável experiência como leitor. A resposta da professora é o conhecido lugar comum da escola: “eles não têm o hábito da leitura”. Decidimos, em conjunto, desenvolver uma sequência didática que provocasse nesses alunos interesse pelo conto, afinal, exigir que eles chegassem ao implícito da narrativa sem serem leitores levaria nossa proposta de leitura ao fracasso, inclusive do aluno.

## **2. A sequência didática**

Para pensar nossas atividades para a sequência didática, dentre as possibilidades teóricas, apoiamo-nos no trabalho de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, que defendem o uso constante da sequência didática em sala de aula para que o aluno domine melhor um gênero textual e/ou literário. Os autores acreditam que esse tipo de trabalho permite que o aluno escreva ou fale de uma maneira mais adequada em uma determinada situação de comunicação. Dolz, Noverraz e Schneuwly propõem que a sequência seja pensada a partir de módulos e que cada um deles seja preparado de forma precisa para que os alunos desenvolvam a capacidade de se expressar tanto na oralidade quanto na escrita. A modularidade também permite que o professor trabalhe a partir de uma concepção construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem se adaptar às necessidades particulares dos diferentes grupos de alunos. As atividades estruturadas a partir de módulos, bem como exercícios múltiplos e variados em contexto de produção preciso, permitem aos alunos a apropriação das noções, das técnicas e dos instrumentos pertinentes ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita.

As propostas de sequências didáticas organizam de forma sistemática as etapas de um determinado conteúdo, curricular ou não, para que se evite tanto o improvisado como o lado intuitivo do professor no desenvolvimento de suas aulas. Busca-se, assim, orientar o professor para que ele elabore um caminho preciso desde a primeira etapa até a última. Essa preocupação com o improvisado em sala de aula, bem como a necessidade de precisão na preparação das atividades, é constante no discurso de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Esse posicionamento está evidenciado em afirmações como: o módulo deve ser “pensado e preparado de forma precisa”; ou as atividades devem ser “intencionais, estruturadas e intensivas”; ou ainda, as atividades devem ter “contexto de produção preciso” (2013, p.82). As propostas de sequências didáticas são válidas e contribuem para pensar o conteúdo de uma aula, mas nem sempre o caminho traçado com tanta precisão é sinônimo de ‘êxito’. É comum

que as etapas da sequência didática devam ser repensadas com as atividades ainda em curso, isto em razão da própria dinâmica da sala de aula e, principalmente, dos alunos.

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly tem como primeiro passo a apresentação da situação, momento em que o aluno se dedica a uma produção inicial que deve ajudar o professor a desenvolver os módulos seguintes. Essa produção poder ser tanto oral quanto escrita, pois os autores se propõem a pensar em ambas modalidades, às vezes, em conjunto. Os módulos e os exercícios devem levar o aluno a se apropriar do conhecimento necessário para produzir, de forma mais adequada, o texto final. Espera-se que o aluno consiga colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, junto com o professor, possa comprovar os progressos alcançados. A produção final também é o momento do processo avaliativo, ou seja, a atribuição de um conceito, que não deve ser considerado no início nem durante os módulos. A correção e a reescrita dos textos, tanto orais quanto escritos, devem ser considerados ao longo de todos os módulos da sequência, ou sempre que possível.

A sequência também pode ser formulada a partir de um ou dois gêneros, que podem ser de campos diferentes ou iguais. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly, o trabalho com dois gêneros apresenta uma progressão ‘em espiral’, no entanto, tal abordagem também pode ser vista como uma *retextualização*, cujo conceito é o de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, inclusive envolvendo gêneros distintos. A proposta de uma atividade que envolve a *retextualização* favorece situações em que o aluno deve refletir sobre as especificidades estruturais e linguísticas dos gêneros envolvidos, bem como o campo social a que pertence e sua principal função. Em nosso caso, iniciamos nossa sequência didática com um texto literário, o conto, e, a partir da produção final dessa primeira etapa, propomos a retextualização com o gênero textual reportagem.

### **3. Leitura literária de “O gato preto” de Edgar Allan Poe**

Como já mencionado, para desenvolver a sequência didática a partir do gênero conto, escolhemos “O gato preto” de Edgar Allan Poe, autor que é considerado “o mestre do conto”. A produção inicial foi realizada de forma oral, momento em que foi apresentado apenas o título do conto para que cada aluno, a partir de um debate, fizesse inferências e comentários sobre as superstições que envolvem a figura do gato preto em nossa cultura. Essa atividade permitiu que preparássemos o aluno para a leitura da narrativa, principalmente o desenvolvimento do vocabulário. Essa primeira produção oral foi fundamental para que conhecêssemos o que os alunos já sabiam sobre um dos temas abordado no conto. Nosso objetivo com a atividade não foi o de apenas averiguar o que os alunos já sabiam, mas prepará-los para a leitura, que foi realizada de forma compartilhada.

Durante a leitura compartilhada, a professora, auxiliada pelos licenciandos do PIBID, pôde realizar, de forma coletiva com os alunos, as conexões e as inferências que a narrativa suscita no leitor. Com essa prática, os alunos perceberam que a leitura pode nos transportar para outros mundos, inclusive o do conto, que é um tanto sombrio, pois foi constituído para dar suporte à história de um condenado à morte. Nesse módulo, a professora levou o aluno a se colocar no lugar do outro, provocando a empatia pelos personagens com seus dramas e conflitos. Após a leitura e discussão, foram realizadas as atividades de análise literária e interpretação do texto a partir das propostas teóricas de Alfredo Bosi e Ricardo Piglia, ambos professores da área da literatura brasileira e argentina, respectivamente.

Para Bosi, o conto, como gênero, cumpre o destino da ficção contemporânea, pois tem assumido, desde seu surgimento no século XIX, formas de surpreendente variedade. Para o crítico, a narrativa curta “ora é quase-documento folclórico, ora quase-crônica da vida urbana, ora quase-drama do cotidiano burguês, ora quase-poema do imaginário às voltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem” (2004, p.7). O curto tamanho da narrativa é sua qualidade e não o contrário, afinal, como nos adverte Bosi, a

brevidade leva o escritor “a uma luta mais intensa com as técnicas de invenção, de sintaxe compositiva, de elocução: daí ficarem transpostas depressa as fronteiras que no conto separam o narrativo do lírico, o narrativo do dramático”. O ‘efeito único’, exigido por Edgar Allan Poe, não deve ser confundido com simplicidade da narrativa ou com o pouco número de personagens. Bosi (2004, p.8) defende que no conto há um movimento interno de significação e um ritmo e um tom singulares que “só leituras repetidas (se possível, em voz alta) serão capazes de encontrar”. Sobre o cerne da leitura literária do gênero conto, que é o ponto que mais nos interessa, Bosi (2004, p.9) afirma:

Mas, na análise do texto, o desfoque pode corrigir-se se o leitor é capaz de surpreender no ponto de vista o coração do momento inventivo. Em face da História, rio sem fim que vai arrastando tudo e todos no seu curso, o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação. Inventar, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força. Literariamente: o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda da percepção. Esta, acicatada pelo demônio da visão, não cessa de perscrutar situações narráveis na massa aparentemente amorfa do real. E, entre nós, o que tem achado?

Na análise proposta para o conto “O gato preto”, os alunos foram instigados a inferir sobre o momento singular cheio de significação, de que trata Bosi no fragmento acima, que ilumina a narrativa ou, para usar a metáfora de Cortázar sobre o conto, nocauteia o leitor. Assim, foi proposto um debate entre os alunos sobre qual seria esse momento e qual significado poderia trazer para a narrativa e, conseqüentemente, para a leitura. Ao longo da atividade, não se buscou apenas um momento singular ou apenas uma resposta, pois cada aluno pôde justificar o momento que julgou singular em sua leitura, afinal, a riqueza da atividade era dar sentido ao que se conta na narrativa e à leitura de cada aluno.

Dentre os momentos destacados pelos alunos, três deles referiam-se à personagem do gato preto, que, não por casualidade, dá título ao conto. O primeiro momento é quando o narrador personagem, sem nenhuma motivação aparente, arranca um dos olhos do gato:

Um noite, voltei a casa bastante embriagado. Pareceu-me que o gato me evitara. Fugia de minha presença. Insisti. Agarrei-o. Deu-me uma dentada de leve. Foi o quanto bastou para que eu me tomasse de fúria. Cheguei a me desconhecer. Era como se minha alma me houvesse abandonado. Uma diabólica maldade se apossou de mim e vibrou todas as fibras do meu corpo. Agarrei o gato. Prendi-o pela garganta. Com um canivete, arranquei-lhe um dos olhos! (POE, 1996, p.9)

Na leitura dos alunos, neste momento cruel, o leitor percebe que o caráter do narrador personagem é dotado de certa maldade, considerada por eles, excessiva. Ainda que o narrador afirme estar embriagado e, no parágrafo anterior, ter justificado suas atitudes “por força do álcool”, os alunos inferiram que há algo de sombrio e maldoso nas atitudes do narrador personagem, que transcende o problema do alcoolismo. A justificativa aventada pelos alunos dessa intensa maldade do narrador é corroborada com outro momento que eles destacaram como sendo singular e cheio de significação, que é o assassinato da esposa:

Certo dia ela me acompanhou até a adega do velho prédio para alguma tarefa doméstica. O gato descera os degraus, seguindo-nos. De repente embarçou-se nas minhas pernas, quase me atirando ao chão. Fiquei possesso. Enlouquecido pela cólera, esqueci o medo infantil que, até ali, detivera a minha mão. Ergui o machado e descarreguei um violento golpe no animal,

que certamente teria morrido se não fosse a intervenção de minha mulher. Essa interferência deixou-me com uma raiva mais que demoníaca. Puxei o meu braço de sua mão e enterrei o machado no seu crânio. Ela caiu morta, sem um gemido. Restava-me a tarefa de ocultar o corpo. (POE, 1996, p.15)

Neste segundo momento, a percepção da crueldade excessiva do narrador personagem se cristalizou para os alunos, pois, ao matar sua esposa, não há a desculpa do álcool, apenas o gato. Logo, o que caracteriza a construção do narrador personagem é essa maldade sem motivação aparente, ora com o gato, ora com a esposa. Na leitura, chamou a atenção dos alunos a frieza com que é narrado o assassinato, afinal, não há evidência de remorso por parte do narrador, apenas a preocupação em ocultar o corpo. Essa ocultação leva ao terceiro momento singular destacado pelos alunos, que é a descoberta dos investigadores do corpo da mulher, que estava emparedado junto ao gato:

Recuei até a parede oposta. O grupo se imobilizou na escada, tomado de pavor. Todos se aproximaram da parede e puseram-se a desmanchá-la. Ela caiu inteira. O cadáver, já decomposto, manchado de coágulos, erguia-se ereto aos olhos dos presentes. Sobre sua cabeça, com a boca vermelha escancarada e o olho solitário faiscando, estava assentado o horrendo animal. O gato que me levara ao crime e cuja voz delatora me havia entregue ao carrasco. (POE, 1996, p.17)

Com a análise e o debate sobre o momento singular, os alunos puderam perceber os principais aspectos da construção do narrador personagem que, de forma persuasiva, tenta convencer o leitor de que ele é vítima de seu próprio destino, primeiro culpa o álcool e depois, o gato. Aliás, é pertinente destacar que uma das leituras possíveis da narrativa é que o narrador se tornou alcoólatra por causa do gato. Com essas justificativas, ele tenta se eximir da culpa tanto da morte quanto da ocultação do cadáver da esposa, atos que o levaram a ser condenado à morte. Os três momentos singulares discutidos com os alunos ao longo da análise e da interpretação do conto nos levam à teoria proposta por Ricardo Piglia de que um conto sempre conta duas histórias.

Para Piglia (2000), o conto clássico, como os que escreveram Edgar Allan Poe e Horacio Quiroga, narra em primeiro plano a primeira história e constrói em segredo a segunda. Para o crítico, a arte do contista consiste em saber cifrar a segunda história nos interstícios da primeira, afinal, um relato visível esconde um relato secreto, que é narrado de modo elíptico e fragmentário. De acordo com essa leitura crítica, o efeito surpresa é produzido quando o final da história secreta aparece na superfície. Sobre a arte de tecer e narrar as duas histórias, Piglia (2000, p. 106) afirma:

Cada una de las dos historias se cuenta de modo distinto. Trabajar con dos historias quiere decir trabajar con dos sistemas diferentes de causalidad. Los mismos acontecimientos entran simultáneamente en dos lógicas narrativas antagónicas. Los elementos esenciales de un cuento tienen doble función y son usados de manera diferente en cada una de las dos historias. Los puntos de cruce son el fundamento de la construcción.

No tecido das duas histórias, a secreta seria a chave da forma do conto e de suas variantes. Afinal, na defesa de sua tese, Piglia adverte que o conto é um relato que encerra outro relato, que é secreto. Nesse caso, não se trata de um sentido oculto que uma 'boa leitura literária' possa desvendar a partir da interpretação, pois o enigma não é outra coisa que uma história que se conta de modo enigmático. Nos contos de Edgar Alan Poe, por exemplo, é evidente que se narra uma história anunciando que há outra, pois se trata de um conto

clássico, como indica Piglia. Já os contos modernos, mais contemporâneos, narram as duas histórias como se fossem a mesma. Dessa forma, o conto, como gênero, se constrói para que surja, de forma artificial, algo que estava oculto, reproduzindo a busca por uma experiência única que nos permita ver uma verdade secreta da narrativa, ou seja, em nossa leitura, o momento singular cheio de significação que evidencia uma hora intensa e aguda de percepção, como defende Alfredo Bosi.

O módulo com as atividades sobre o momento singular da narrativa preparou os alunos para a segunda proposta de análise: encontrar as duas histórias. A leitura literária, proposta em nossa sequência didática, só faria sentido quando o leitor descobrisse a segunda história. A pesquisa sobre as duas histórias fez com que os alunos se envolvessem cada vez mais com o conto e, de forma circular, retornassem ao título, pois perceberam que uma das duas histórias estava aí, ou seja, o gato preto, que é a figura, ou personagem, de mais destaque ao longo dos debates sobre o momento singular. Após esse módulo, os alunos perceberam que o conto narra a história de um homem condenado à morte, mas que, de forma elíptica, traz à tona uma história secreta que narra a superstição envolvendo a figura do gato preto.

A proposta de análise e interpretação do conto “O gato preto” a partir dos textos de Alfredo Bosi e Ricardo Piglia surgiu do incômodo em perceber a ausência constante desses teóricos da literatura, tão fundamentais para a formação acadêmica dos alunos de Letras, nas leituras literárias da escola. A interpretação do conto a partir da discussão sobre o momento singular cheio de significação e as duas histórias permitiu que o aluno conseguisse atribuir sentido à narrativa e ao seu próprio mundo. Essas atividades, para nós, foram mais eficazes para a leitura e as produções orais e escritas do aluno do que o estudo sistemático sobre o narrador, as personagens, o tempo e o espaço, que, na maioria das vezes, não dá sentido algum à narrativa, nem à leitura e muito menos ao mundo do (2004, p.7)aluno.

#### **4. Produção final do conto: a escrita**

Como produção escrita para a sequência didática com o conto “O gato preto” de Edgar Allan Poe, foi proposto aos alunos que criassem um novo final para a narrativa. Uma das alunas ficou tão empolgada que escreveu um novo conto, intitulado “Pipi, o gatinho preto”, que publicamos no jornal do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID. O texto da aluna nos permite perceber de que maneira a leitura literária, logo, a análise e a interpretação do conto, foi apreendida na produção escrita. Ainda que o tom escolhido pela autora seja mais solar e menos sombrio, percebemos como ela mantém evidente o momento singular estudado nos módulos anteriores e as duas histórias.

Em seu conto, a aluna narra a história de Lara, uma menina de cinco anos que adora animais, mas não tem nenhum para lhe fazer companhia. Um dia, enquanto brincava em um parque, um gatinho preto roçou a sua perna, como percebeu que ele não tinha dono, resolveu adotá-lo. O conflito que a autora constrói na narrativa refere-se ao pai de Lara, que, por superstição, não aceita que o gato preto fique em sua casa, exigindo que ele seja deixado na rua, de onde nunca devia ter sido tirado. Lara adoece e sua mãe decide procurar o gatinho e trazê-lo de volta, mas com a condição de que ele viveria no porão e o pai não saberia de nada. O segredo foi estabelecido entre mãe e filha e durou por longos anos. Em um dia chuvoso, o gato começa a miar e o pai, desconfiado, o descobre no porão, tenta matá-lo, mas Lara o impede, fugindo com o gato. A mãe, desesperada, procura pela filha por dois dias, até encontrá-la, junto com o gato. Ao contrário do conto de Poe, o da aluna tem um final feliz:

Felizmente, toda essa desavença amoleceu o coração do patriarca, fazendo-o também repensar os seus princípios. Assim, ele entendeu que o significado de família valia mais que uma tosca superstição. O gatinho preto, então, foi aceito naquela casa. E a família que se via perdida foi reconstituída.



Passaram-se os anos, a pequena agora mulher, formou-se em veterinária, seus pais envelheceram e o gatinho... O pobre gatinho morreu dormindo! Quanto sofrimento foi o de Lara. Seu único amigo tinha se ido. Mas Lara foi recompensada, pois se casou e teve um filho, o qual ao completar cinco aninhos ganhou um gatinho todo preto. Sendo assim, a tradição supersticiosa foi renovada: “Toda criança ao completar cinco anos deve receber um gato preto, já que ele representa união.”

E assim, a nova superstição foi repassada de geração a geração.

Em sua narrativa, a aluna manteve, ainda que de forma menos sombria, as duas histórias. Na superfície, temos um personagem masculino, agora o pai, que tenta matar o gato; do outro lado, de forma implícita, temos a superstição do gato preto, que também é protegido da morte por uma figura feminina, agora, a filha. O núcleo escolhido pela autora é o de uma família, diferente da narrativa de Poe, que apresenta um casal. A partir da família, a aluna consegue projetar uma criança na história para construir a superstição em torno do gato preto. Já a figura masculina, como no conto de Poe, é dotada de autoridade, certa maldade e ignorância por acreditar em uma “tosca superstição”, que é a do gato preto. A autora consegue construir a intertextualidade com a narrativa que deu origem à sua produção escrita, principalmente por criar o suspense em torno da possibilidade do pai matar sua própria filha, quando ela tenta proteger seu gatinho. No entanto, a escolha por um final feliz provoca, de certa forma, alívio no leitor, pois matar a filha seria, certamente, um final mais trágico e surpreendente do que o de Poe.

A produção escrita da aluna comprova a eficácia da sequência didática, bem como da ‘leitura literária’ do conto a partir do aporte teórico proposto por Alfredo Bosi e Ricardo Piglia. Ao invés de fazer com que o aluno recorte do conto informações sobre personagens, espaço, tempo e enredo, a sequência didática teve como proposta fazer com que o aluno se aproximasse e se apropriasse da construção da narrativa, reconhecendo o que está na superfície e o que está subjacente, ou seja, pensar nas duas histórias e no momento singular cheio de significação. A sequência desenvolvida pode ser adaptada a outros contos, bem como a outros gêneros, afinal segue a proposta de trabalhar com módulos com a possibilidade de retextualização ou progressão ‘em espiral’.

É pertinente pontuar que as produções escritas foram retrabalhadas, revistas e refeitas sempre que necessário. Assim, o trabalho de revisão, correção e reescrita foi intenso durante todo processo tanto no nível textual como na gramática, sintaxe e ortografia. A produção do texto a partir de uma sintaxe mais elaborada não está ligada a um gênero, mas sim à apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização do texto a partir de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua em cada gênero.

## **5. Progressão ‘em espiral’ ou retextualização**

A produção escrita sobre o conto e, principalmente, o debate sobre as duas histórias, nos levou à *retextualização* da sequência didática. A partir da segunda história discutida, ou seja, o gato preto e a superstição que envolve sua figura, decidimos desenvolver novas atividades a partir do gênero reportagem. Para essa sequência didática, no primeiro módulo, os alunos realizaram a pesquisa de campo, ou seja, entrevistaram colegas, professores e funcionários da escola, bem como vizinhos de seu bairro, para investigar sobre as superstições que cada um incorporou em sua vida ou rotina. No segundo módulo, os alunos organizaram sua pesquisa e escreveram o roteiro. Nesse momento, também houve a correção e reescrita, além de exposição sobre o gênero. Na última parte da sequência, os alunos tiveram de gravar sua reportagem. Para realizar essa última tarefa, eles ensaiaram arduamente como se estivessem em um jornal de televisão apresentando, de fato, uma reportagem. Houve a preocupação com a vestimenta, com a postura e com a voz. Nessa segunda sequência didática,

o envolvimento dos alunos foi tão intenso, que decidimos realizar uma premiação com as três melhores reportagens. A comissão julgadora foi formada por todos os alunos do subprojeto de Língua Portuguesa e o prêmio foram livros, inclusive, os de Edgar Allan Poe.

Nessa segunda sequência didática, a produção oral pôde ser retrabalhada, revista e refeita porque houve a gravação, portanto, pudemos mostrar aos alunos a importância da adequação da linguagem ao gênero, como já havia sido feito na produção escrita sobre o conto. Ambas as atividades possibilitaram aos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como o conto, gênero literário, e a reportagem, gênero textual. As sequências também permitiram que se discutisse conceitualmente termos como ficção e verossimilhança na literatura, o que se mostrou muito produtivo.

## 6. Conclusão

Quando a professora, e supervisora do PIBID, pediu nossa contribuição para que seus alunos conseguissem ler o implícito do conto, questionamos se a expectativa da professora não estaria um tanto elevada com relação à leitura que os alunos deveriam fazer de uma narrativa ficcional. Afinal, em alguns casos, nem mesmo os alunos da graduação do curso de Letras, ou seja, futuros professores, conseguem reconhecer o que está implícito em uma narrativa, seja ela de um conto ou um romance. Em nossa percepção, o que está em jogo nessa discussão é a possibilidade da ‘leitura literária’, pois percebemos que há uma exigência da escola e dos professores de que os alunos se tornem, a qualquer custo, bons leitores de boa literatura. Mas como garantir isso, se nem os futuros professores, ou seja, alunos do curso de Letras, conseguem, muitas vezes, realizar tal leitura. Sendo assim, como exigir que um aluno do ensino médio faça uma leitura aprofundada? Ou seja, uma leitura literária que, como vimos, apenas uma minoria está empenhada em realizar.

Como professores, seja da escola básica ou da universidade, é fundamental que façamos com que os alunos se interessem pela leitura e se envolvam com o gênero, seja este literário ou não, para que possam dar algum sentido ao que leem e, assim, dar sentido ao mundo da narrativa, das personagens e, quem sabe, também ao seu próprio mundo. Os resultados da sequência didática aplicada foram satisfatórios e muito positivos. No entanto, não sabemos se os alunos conseguem realizar, individualmente, uma leitura literária que os leve ao que está implícito no conto, ou seja, à história secreta, como defende Piglia. O que sabemos de fato, porque os próprios alunos nos disseram, é que, finalmente, eles conseguiram compreender o que é um gênero a partir da *retextualização*. Ao partir do conto, gênero literário ficcional, para a reportagem, gênero não literário, conseguiram compreender a diferença e a necessidade de adequação estrutural e linguística na produção de cada gênero.

Ao decidirmos trabalhar em sala de aula com o gênero conto, nossa primeira escolha foi direcionar o desenvolvimento da sequência didática para um clássico: Edgar Allan Poe. Afinal, compartilhamos com Maria Zélia Versiani Machado, Aracy Alves Martins e Magda Soares da ideia de que é fundamental ler os clássicos como forma imprescindível de diálogo com a cultura. Nas atividades com o “O gato preto”, pudemos unir o estudo de uma narrativa escrita no século XIX, que apesar de distante do aluno, ao presente do aluno e à sociedade em que está inserido. Esse diálogo se estabeleceu e foi possível por causa da leitura sobre as superstições, um aspecto cultural que sobrevive ao tempo em diversas culturas. Nessa sequência didática, desenvolvida a partir de um clássico, o diálogo foi primordial e fundamental para que os alunos tivessem êxito em suas produções, tanto orais quanto escritas.

Em nossa sequência didática, para despertar o interesse do aluno pelo conto, criamos condições para motivá-lo, aguçando sua curiosidade a partir da figura do gato preto, pois, ainda hoje, há muitas crenças e superstições sobre esse tema. Afinal, a curiosidade é uma forma de levar os alunos à produção do conhecimento. Ao longo de nossas atividades, os alunos foram movidos a pesquisar sobre as superstições em sua cultura, sua escola e em seu

bairro, pois também entrevistaram amigos e vizinhos. Dessa forma, movemos os alunos para se interessar pelo outro e pelo o que outro pensa sobre sua própria cultura. Defendemos que a escola deve criar condições e espaços para o investimento pessoal na leitura, na escrita e também na construção do conhecimento. Comprovamos que a partir da leitura literária de um conto, é possível levar os alunos a comunicar-se com o outro, recolher informação, aprofundar conhecimentos, resolver dúvidas, informar-se sobre fatos.

Para finalizar, cabe expor sobre nossa escolha por Edgar Allan Poe. Esta se deu em razão de certo incômodo acadêmico, o mesmo relacionado a Alfredo Bosi e Ricardo Piglia, sobre o desconhecimento de sua importância para o gênero. Poe é mestre do conto e sua obra é considerada clássica há tempos. Além de se dedicar à literatura, com destaque para a narrativa curta e a poesia, Poe refletiu teoricamente sobre ambas produções estéticas. O que nos incomodou e nos perturbou sobremaneira foi tomar consciência de que os professores da escola pública não tinham a menor ideia da importância de Edgar Allan Poe para o conto, gênero que tanto apreciam e escolhem para desenvolver suas aulas.

### **Referências Bibliográficas:**

AIRA, César. Best sellers y literatura, vigencia de un debate. *La Nación*, Suplemento Cultura, 28 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/558796-best-sellers-y-literatura-vigencia-de-un-debate>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

BOSI, Alfredo. Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Editora Cultrix, 2004, p. 7-22.

CORTÁZAR, Julio. Valise de cronópio. Tradução Davi Arriguci Júnior, Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Construindo condições para escolhas: As oficinas de literacia do Vale do Minho. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alvez; PAULINO, Graça (Orgs). *Escolhas (Literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2009, p. 81-96.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 81-108.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; MARTINS Aracy Alves. Leitores “escolhedores” e práticas de seleção de livros da literatura. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alvez; PAULINO, Graça (Orgs). *Escolhas (Literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2009, p. 7-18.

PIGLIA, Ricardo. Tesis sobre el cuento. In: *Formas Breves*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2000, p. 105-111.

POE, Edgar Allan. O gato preto. In: *História extraordinárias*. Tradução e adaptação de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996, p.9-17.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alvez; PAULINO, Graça (Orgs). *Escolhas (Literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2009, p. 19-32.

## **O desenvolvimento da competência lexical a partir da análise e da descrição do neologismo semântico identificado através da relação imagem/texto veiculado por banners da área da Publicidade**

Sebastião Camelo da Silva Filho<sup>\*1</sup>

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo a descrição do neologismo semântico a partir da relação imagem/texto veiculada por banners da área da Publicidade. Autores como Barthes (1985), Kress (2003), van Leeuwen (2005), Nöth (2012), dentre outros, evidenciam a relevância da relação imagem/texto. Por intermédio do banner, observamos a relação imagem/texto. A imagem pode referir-se tanto ao produto quanto à marca do mesmo, e por uma mensagem verbal, que pode ser considerada como um recurso linguístico que tem por objetivo veicular o sentido de um novo termo. O estudo sobre o neologismo semântico a partir de banners é de fundamental importância para descrever o comportamento dos termos já existentes e que passam a absorver novos sentidos. Por intermédio desse estudo, evidenciamos ainda a construção da identidade de um novo sentido. Esse fato é observado nos trabalhos de autores como Alves (2003), Pruvost e Sablayrolles (2003), Ferraz (2010), Silva Filho (2009, 2013), dentre outros. Nesse contexto de estudo, referimos que o banner é uma ferramenta útil para o ensino do léxico, na perspectiva do desenvolvimento da competência lexical. A competência lexical diz respeito tanto ao conhecimento sobre o léxico de uma área de especialidade, nesse caso, da Publicidade, quanto à capacidade de utilizá-lo em situação de comunicação. Sob essa ótica, o banner pode ser tratado como um recurso didático que pode trazer contribuições para o ensino da língua com o aproveitamento da linguagem publicitária. O corpus de análise é constituído de banners coletados em sites da internet, no período de 2010 a 2016.

**Palavras-chave:** Neologismo semântico; Imagem/texto; Competência lexical.

**Abstract:** This study aims to describe the semantic neologism based on the image/text relationship published by advertising banners. Authors like Barthes (1985), Kress (2003), van Leeuwen (2005), Nöth (2012), among others, highlight the relevance of the image/text relationship. Through the banner, we observe the image/text relationship. The image can refer to both the product and the brand of it, and a verbal message, which can be considered as a linguistic resource whose purpose is to convey the meaning of a new term. The study of the semantic neologism from banners has fundamental importance to describe the behavior of the already existing terms that begin to absorb new meanings. Through this study, we also evidence the construction of the identity of a new meaning. This fact is observed in the works of Alves (2003), Pruvost and Sablayrolles (2003), Ferraz (2010), Silva Filho (2009, 2013), among others. In this context of study, we mention that the banner is a useful tool for lexicon teaching, in the perspective of the development of lexical competence. The lexical competence concerns both the knowledge about the lexicon of a specialty field, in this case, the Advertising, and the ability to use it in a communication situation. From this perspective, the banner can be treated as a didactic resource that can bring contributions to the teaching of the language with the use of the language of advertising. The analysis corpus is made up of banners collected on Internet sites, from 2010 to 2016.

**Keywords:** Semantic neologism; Image/text; Lexical competence.

<sup>1</sup> Pós-doutorado (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG)  
[sebafilho@hotmail.com](mailto:sebafilho@hotmail.com)

## 1. O neologismo semântico na área da Publicidade

Muito mais do que integrar a natureza da área da Publicidade, os processos de criação, de recriação, de renovação e de inovação são responsáveis pelo surgimento de novos produtos referentes a uma determinada marca.

Por intermédio de tais processos, podemos falar sobre o neologismo semântico como um termo já existente e que denomina uma nova realidade.

No processo de criação semântico, o conteúdo semântico passa por uma evolução no percurso entre o nível diacrônico e o sincrônico; assim, a forma da expressão mantém-se embora o conteúdo apresente alguma alteração, pois esse movimento resulta de mudanças a nível conceitual. (cf. Faulstich, 2006)

A absorção de um novo sentido por um termo é um processo que apresenta uma sucessão no tempo, ou seja, a gênese de um termo obedece a uma ordem que pode desencadear numa trajetória ao longo do tempo.

O resultado do processo de criação lexical semântico é um neologismo semântico, também designado por neologismo de sentido e/ou neologismo conceitual, que reflete a mudança e a evolução de uma marca e de seus produtos. Assim, o neologismo semântico traduz um conceito que resulta dos processos de pensamento e da visão criativa do publicitário.

No processo de criação neológica, o termo se mantém em um constante processo de atualização através da incorporação de novos sentidos. Dessa maneira, podemos considera-lo uma unidade lexical especializada com características evolutivas, devido a constância de seu emprego em distintas situações de uso em discurso.

Por mais que um termo apresente duas significações, num curto espaço de tempo, cada uma dessas significações apresenta-se em momentos distintos, relativos à sua gênese, que por sua vez, são acompanhadas de seus contextos históricos.

A esse respeito, Faulstich (1998) refere-se ao movimento que o termo executa nas línguas de especialidade que pode ser descrito através de um percurso, no tempo e no espaço, provocando mudanças nessa unidade.

Desse modo, o termo pode situar-se em diferentes espaços socioculturais e geográficos.

Uma informação diacrônica, acerca de um termo, tem em conta dois momentos: o estado em que o termo se encontra em relação aos sentidos (atual e passado); e o intervalo de tempo da informação na qual este estado ocorre.

O neologismo semântico não se comporta apenas como um termo que pode ser analisado e descrito por distintas abordagens linguísticas; é uma unidade lexical que veicula o caráter social e cultural que está por detrás de um novo produto.

Essa evidência pode ser constatada nos trabalhos desenvolvidos por Alves (2001, 2002, 2003), Cabré (2000), Pruvost e Sablayrolles (2003), Ferraz (2009, 2010), Silva Filho (2009, 2013), Boulanger (2010), dentre outros.

Na Publicidade, o neologismo semântico comporta-se como uma criação intencional, considerando que o novo termo é uma unidade lexical que possibilita a memorização da marca e/ou do produto.

O estudo sobre o neologismo semântico a partir de banners é de fundamental importância para descrever o comportamento dos termos já existentes e que passam a absorver novos sentidos.

A identificação e a observação do neologismo semântico por meio da relação imagem/texto veiculada pelo banner pode redimensionar o conceito deste tipo de neologismo.

A esse respeito, podemos referir sobre a emergência de teorias para subsidiar a concepção de metodologias que possam dar conta da análise e descrição da referida relação transmitida pelo banner.

A título de referência, consideramos que o termo pode ser representado ou pelo nome de uma marca e/ou ainda pelo produto referente a essa marca.

## **2. A relação imagem/texto veiculada pelos banners**

De início, podemos dizer que o banner é “uma espécie de faixa, ou seja, uma imagem estática ou animada, inserida na página de um site, a qual serve como meio publicitário.” (Brandão, 2006). Acrescentamos ainda que o banner é a ferramenta de maior utilização na internet.

A referida citação contempla dois tipos de banner; através do termo “animada”, o autor refere aos banners que apresentam imagens que se movimentam; o outro tipo de banner mencionado é o que apresenta imagens estáticas, isto é, as imagens que não apresentam nenhum movimento.

É por intermédio desse segundo formato de publicidade que analisaremos e descreveremos o neologismo semântico.

O uso do banner estático adequa-se à finalidade de nossa pesquisa que é a de identificação, análise e descrição dos neologismos semânticos por intermédio da relação termo/sentidos veiculada pela mensagem verbal que integra esse mesmo banner.

O banner é uma ferramenta constituída por uma imagem que pode referir-se tanto ao produto quanto à marca do mesmo, e por uma mensagem verbal, no caso o texto escrito, que pode ser considerada como um recurso linguístico que tem por objetivo veicular o sentido de um novo termo.

O banner muito mais do que veicular a relação imagem/texto, preserva o conhecimento, ou seja, é o meio pelo qual se estabiliza e fixa essa faculdade humana, num dado momento de sua ocorrência, facilitando assim, a sua continuidade e conservação ao longo do tempo para posterior consulta; esse tipo de peça publicitária pode ser utilizado como uma maneira de se observar e descrever a dinamicidade da língua através do surgimento de novos termos.

O banner está inserido num espaço temporal, num contexto sociocultural, desse modo, a sua ocorrência está relacionada a um evento ou fato ocorrente no mundo real.

Autores como Barthes (1985), Eco (1986), Kress e van Leeuwen (1996, 2001), Aumont (2002), Kress (2003), van Leeuwen (2005), Nöth (2012), dentre outros, evidenciam através de seus trabalhos a relevância da relação imagem/texto para a área da Publicidade.

Em se tratando do banner, a sua percepção é realizada através da visualização.

A esse respeito, lembramos do pensamento expresso por Prieto Velasco (2012). O autor menciona a relevância da interface “imagem/texto” para a concepção de recursos destinados a organização do conhecimento especializado.

Apesar de a imagem apresentar-se como um instrumento de uma leitura mais rápida, o texto tem um papel relevante no que diz respeito ao ato de elucidar, evidenciar e verbalizar a mensagem veiculada por essa mesma imagem.

Ainda podemos considerar que o texto é um espaço linguístico de reformulação a nível semântico, pois os sentidos relativos a um determinado termo estão constantemente sendo ativados, mediante o que o publicitário pretende exprimir.

Por meio do texto é possível evidenciar e elucidar as relações semânticas entre o termo e o sentido que define o novo produto.

As relações entre termos e sentidos resultam de ligações semânticas. Essas conexões têm a finalidade de contextualizar de maneira pormenorizada o próprio termo.

O sentido é um elemento que pode delimitar a significação do termo num determinado espaço sociocultural diacrônico.

Rastier (2001) refere que o sentido não varia relativamente a um signo isolado, a sua variação ocorre no próprio contexto discursivo.

O sentido do termo, em situação de discurso, é atualizado por traços semânticos mínimos distintivos que delimitam, particularizam e concedem características únicas a essa unidade lexical especializada, em relação aos outros termos. Denominados de semas, esses traços semânticos mínimos distintivos quando reunidos constituem o semema terminológico.

Os semas podem comportar-se como elementos estáveis e instáveis. A variabilidade do sema pode ser identificada a partir do contexto em que o termo, como uma unidade lexical especializada, é atualizado.

Assim, o termo pode apresentar semas que podem dar origem a sememas e gerar distintas significações em diferentes contextos e espaços de tempo distintos.

A evolução da relação suprarreferida resulta da mudança de sentido que conduz ao levantamento de uma série de premissas relacionadas aos fenômenos inerentes à formação desses sentidos, como é o caso da ampliação, da restrição ou da criação de semas.

A reflexão sobre a relação evolutiva entre termo e sentido pode ser observada através das obras de Faulstich (1998), Delavigne e Bouveret (1999), Alves (2001), Estopà (2001), Dury (2005, 2006), Tartier (2006), Picton (2009), Silva Filho (2011, 2013), dentre outros.

A fim de melhor observar o banner tanto como instrumento que veicula a relação imagem/texto, quanto um recurso que pode ser utilizado para analisar e descrever o neologismo semântico, constituiremos um corpus multimodal diacrônico.

### **3. Constituição do corpus multimodal diacrônico**

Durante muito tempo, as reflexões realizadas sobre o corpus de especialidade foram centradas no eixo sincrônico, desprivilegiando os estudos diacrônicos. Acrescentamos ainda que essas reflexões centravam-se apenas nos aspectos linguísticos.

Os estudos sobre os corpora necessitam adequar-se tanto à abordagem multimodal quanto à abordagem diacrônica através da incorporação de critérios que possam viabilizar o tratamento de uma coleção de textos relativos a um período de tempo.

Para a realização desse trabalho, fundamentamos as nossas leituras em obras sobre o corpus diacrônico e corpus multimodal, pelo fato de não termos identificado obras relativas ao corpus multimodal diacrônico. Essa pesquisa nos auxiliou a esboçar algumas reflexões sobre o corpus multimodal diacrônico, com a finalidade de contribuir com um referencial teórico para fundamentar o estudo sobre esse tipo de corpus.

Através dos trabalhos realizados por Allwood (2008), Williamson (2009), Knight (2011) e Prieto Velasco (2012), evidenciamos a necessidade e a relevância de se desenvolver pesquisas em corpus multimodal.

O conceito de corpus multimodal está vinculado com a existência de vários graus de multimodalidade. (cf. Prieto Velasco, 2012)

O termo “multimodalidade” está relacionado com os sentidos humanos, dentre eles: a visão e a audição. (cf. Allwood, 2008)

A articulação e a interação entre os referidos sentidos humanos é responsável pela criação e produção de significados responsáveis por representar e viabilizar novas e diferentes formas de comunicação, tais como o som, a fala, a imagem, a escrita, o gesto, etc.

Para a realização desse trabalho, não é o nosso objetivo discutir sobre a “multimodalidade”, importa-nos observar, analisar e descrever a relação estabelecida entre a imagem e o texto, isto é, como se dá a conjugação, a integração e a interação dos recursos visuais e recursos linguísticos veiculado através do banner a fim de analisar o descrever o neologismo semântico.

Por sua vez, a pesquisa em corpus diacrônico pode ser verificada nas publicações de: Møller (1998), Dury (2005, 2006), Tartier (2006), Picton (2009), Dury e Picton (2009), Silva Filho (2011, 2013), dentre outros.

O corpus multimodal diacrônico é constituído por uma coleção de banners antigos e atuais selecionados e agrupados a partir de certos períodos do tempo; comporta-se fundamentalmente, como um observatório da língua, a partir do qual se pode analisar tanto o seu comportamento no momento atual ou passado, como a sua evolução e mudança que podem ocorrer num curto ou longo espaço do tempo. Nessa ótica, essa coleção de textos destina-se ao estudo sobre o processo de criação neológica.

Acrescentamos ainda, que esse conceito de corpus deve ter em conta o comportamento da relação entre a linguagem visual e linguagem escrita.

A relação entre os banners antigos e atuais determina uma dinamicidade do corpus multimodal diacrônico, permitindo a abordagem de um fenômeno e a identificação do seu percurso evolutivo.

Assim, à medida que é possível introduzir outros banners no corpus, essa coleção de banners passa a apresentar um melhor índice de desenvolvimento no estudo sobre esse mesmo corpus.

O corpus multimodal diacrônico não pode ser considerado apenas uma coleção de banners antigos e de banners atuais. Esse corpus é um espaço dinâmico onde a organização e a sistematização desses anúncios publicitários podem resultar da interação entre esses através da relação imagem/texto.

O corpus multimodal diacrônico apresenta como parâmetro de organização o fator tempo que serve como um limite arbitrário para dividir o corpus em subcorpus com o objetivo de identificar, enumerar, restringir e observar com mais exatidão o processo de neologia semântica.

Quando falamos no fator tempo, é necessário ter em conta a data, como um elemento relevante, para identificar e demarcar os contextos sociohistórico e cultural onde ocorrem os banners.

A escolha dos critérios para a constituição dos corpora diacrônico multimodal é um ato que deve ser ponderado e discernido, considerando que a realização de cada estudo apresenta uma particularidade em função dos objetivos estabelecidos. Desse modo, a estipulação de critérios, para um dado estudo, é um princípio único e preciso, que deve ser seguido de maneira fiel aos propósitos selecionados.

A constituição do corpus pode ser considerada uma metodologia que resulta de uma reflexão teórica que apoia tanto a sistematização dos banners quanto a análise e descrição das relações imagem/texto.



Para a realização desse trabalho, o corpus multimodal diacrônico é constituído por banners antigos e banners atuais da área da Publicidade relativos a uma diacronia de cerca de seis anos (2010-2016).

Em se tratando da área da Publicidade, a opção por se trabalhar com espaço de seis anos para se observar e analisar o neologismo semântico deve-se ao fato de que os produtos lançados no mercado apresentam uma evolução muito rápida.

No âmbito deste estudo, não basta apenas analisar e descrever os neologismos semânticos através dos novos sentidos expressos pela relação termo/sentidos, e que são veiculadas a partir da relação imagem/texto transmitida pelos banners.

Importa-nos também falar sobre o banner como um recurso didático que pode trazer contribuições para o ensino na área da Publicidade.

#### **4. O banner como um recurso didático**

Diante desse contexto, referimos que o conhecimento ainda é transmitido quase que exclusivamente por intermédio da linguagem verbal (oral e escrita); enquanto a imagem, como um instrumento que pode ser relevante para a compreensão do mundo real é desprivilegiado.

A linguagem visual está fortemente presente na área da Publicidade; a utilização do banner como instrumento de aprendizagem pode conduzir os professores a repensar sobre as práticas e as metodologias de ensino e, desse modo, contribuir para um ensino inovador, transformador e de qualidade.

Cabe ao professor utilizar a supracitada ferramenta aliada a uma metodologia de ensino que seja capaz de transmitir o conteúdo ao aluno de forma clara e precisa. Como demonstra Ferraz (2010), o anúncio publicitário (um banner) é um gênero textual que, veiculando um neologismo, pode ser usado na sala de aula como material didático autêntico.

O banner é um exemplo prático de uma realidade; é um recurso visual que representa a vivência de um profissional da Publicidade. Por intermédio desse instrumento, a interação entre a linguagem visual e a verbal descreve uma nova forma de comunicação que merece ser observada, analisada e descrita.

O banner como um veículo de transmissão de conhecimento especializado pode ser uma ferramenta útil no para o desenvolvimento da competência lexical.

A competência lexical diz respeito tanto ao conhecimento sobre o léxico de uma área de especialidade, nesse caso, da Publicidade, quanto à capacidade de utilizá-lo em situação de comunicação, como também, à compreensão da estrutura gramatical dessa mesma língua.

Podemos falar ainda de competência lexical como um processo através do qual se identifica os novos conceitos e/ou os sentidos que um termo pode absorver. Tal processo é contínuo pelo fato de que as unidades lexicais especializadas estão a mercê de um frequente processo evolutivo.

Através do banner observa-se que um produto sofre alteração ao longo do tempo. Esse fato pode ser comprovado em situação de discurso.

Diante desse contexto, o estudo sobre o neologismo semântico poder ser um suporte para o desenvolvimento da competência lexical.

A título de exemplo, a identificação do neologismo semântico pode dar início ao estudo sobre os sentidos que um mesmo termo pode apresentar em distintas situações de discurso.

Esse exercício além de permitir ao aluno observar a criação neológica semântica como um processo produtivo para a área da Publicidade, ainda dá a possibilidade a esse indivíduo de apreender e conhecer outras formas lexicais com distintos valores semânticos.

Essa prática permite ao aluno conhecer recursos linguísticos que podem auxiliá-lo no processo criativo para conceber novas peças publicitárias.

Nesse contexto de estudo passaremos a identificação, análise e descrição do neologismo semântico.

## **5. Análise e descrição do neologismo semântico a partir dos banners**

Para a realização da análise e da descrição do neologismo semântico, utilizaremos dois banners que veiculam a publicidade de produtos da marca Piracanjuba.

Os banners serão disponibilizados de acordo com as datas de cada uma das campanhas publicitárias.

Para a realização da análise e descrição do neologismo semântico, adotamos alguns critérios, dentre eles, a criação e utilização de uma legenda para identificar o neologismo semântico, os termos, os sentidos referentes às novas unidades lexicais especializadas e os semas que constituem esses sentidos.

A referida legenda apresenta-se da seguinte maneira:

“aspas” para indicar o neologismo semântico;

/barras oblíquas/ para referir ao termo;

«aspas francesas» para indicar os sentidos;

(parêntesis) para indicar os semas.

As cores, também fazem parte dessa legenda, como ferramentas responsáveis tanto por delimitar o sentido do termo no eixo temporal, quanto identificar o uso desse mesmo sentido em situação de contexto.

A fim de esclarecimento, optamos por não utilizar as cores nem para identificar os neologismos semânticos e nem os semas. Assim, tanto a identificação do neologismo semântico quanto a dos semas será realizada somente através das “aspas” e dos (parêntesis), respectivamente, conforme indicado na legenda.

A utilização da referida legenda nos auxiliará na identificação, na análise e na descrição dos novos sentidos e dos sentidos já existentes relativos ao termo /Piracanjuba/.

A primeira peça publicitária a ser analisada refere-se ao banner que veicula o leite em pó da marca Piracanjuba relativo ao ano de 2014.

**ESTE PRODUTO CONTÉM:**  
Mais sabor para o seu dia a dia  
Nova embalagem: mais apêlo na gôndola  
Aumento de giro nas suas prateleiras

**Piracanjuba**  
Desde 1955

**Integral**

LEITE EM PÓ INTEGRAL  
800g

Produzido com matéria-prima da mais alta qualidade, o **leite em pó Piracanjuba** é um alimento prático, saudável e excelente para ser consumido puro ou batido com frutas. E o melhor: agora vem em nova embalagem **stand up pouch** (que fica em pé na gôndola), muito mais atraente e mais prática. Aumente o giro das suas vendas. Tenha sempre **leite em pó Piracanjuba** nas prateleiras.

Gostamos de fazer bem o que te faz bem.

[www.piracanjuba.com.br](http://www.piracanjuba.com.br) [Facebook: PiracanjubaVivaBem](https://www.facebook.com/PiracanjubaVivaBem)

**Piracanjuba**  
Desde 1955

Banner 1: 2014\_Piracanjuba\_leite em pó.

A segunda peça publicitária diz respeito ao banner que veicula o leite Zero lactose da marca Piracanjuba referente ao ano de 2014.

**NOSSOS PRODUTOS CONTÊM:**  
 Cuidado e respeito por você  
 Matéria-prima de alta qualidade  
 Nutrientes essenciais para uma boa alimentação  
 Inovação e praticidade para o seu dia a dia

O Ministério da Saúde fabrica e utiliza não melhora: a alta qualidade e a simplicidade e a praticidade para o seu dia a dia.

**Piracanjuba Zero Lactose**

LEITE EM PÓ SEM LACTOSE PARA O DIA COM RESTRIÇÃO DE LACTOSE

A Piracanjuba sempre se preocupou em fazer o melhor alimento para as famílias do Brasil. Por isso, foi a primeira a lançar um leite sem lactose: o Piracanjuba Zero Lactose e semidesnatado, preserva todas as proteínas do leite e é indicado para todos os níveis de intolerância à lactose. Porque, mais do que produzir o melhor alimento, a Piracanjuba quer tornar o seu dia a dia cada vez melhor.

Gostamos de fazer bem o que te faz bem.

www.piracanjuba.com.br | @piracanjubabrasil

**Piracanjuba**  
Desde 1955

Banner: 2014\_Piracanjuba\_leite Zero lactose.

Como maneira de melhor observar o comportamento das suprarreferidas unidades lexicais especializadas, optamos por transcrever os textos. Dessa forma, utilizamos a legenda como critério de identificação e delimitação do neologismo semântico.

2014\_Piracanjuba\_leite em pó – Piracanjuba. Este (produto) contém: (Mais sabor para o seu dia a dia). (Nova embalagem): mais apelo na gôdola. Aumento de giro nas suas prateleiras. (Produzido com matéria-prima da mais alta qualidade), o «**leite em pó Piracanjuba**» é um (alimento prático, saudável) e excelente para ser (consumido puro ou batido com frutas). E o melhor; agora vem em (nova embalagem stand up pouch) [que significa em pé na gôndola], (muito mais atraente e mais prática). Aumente o giro das suas vendas. Tenha sempre «**leite em pó Piracanjuba**» nas prateleiras. Gostamos de fazer bem o que te faz bem. (Integral). (Leite em pó integral). Industria brasileira. (Leite em pó integral). “Piracanjuba”. Desde 1955. Aviso importante: Este produto não deve ser usado para alimentar crianças menores de 1 (um) ano de idade, a não ser por indicação expressa de médico ou nutricionista. O aleitamento materno evita infecções e alergias e deve ser mantido até a criança completar 2 (dois) anos de idade ou mais.

2014\_Piracanjuba\_leite Zero lactose – Piracanjuba. Desde 1955. Nossos (produtos) contém: Cuidado e respeito por você. (Matéria-prima de alta qualidade). (Nutrientes essenciais para uma boa alimentação). (Inovação e praticidade para o seu dia a dia). A “Piracanjuba” sempre se preocupou em fazer o (melhor alimento para as famílias do Brasil). Por isso, foi a primeira a lançar um (leite sem lactose). O «**Piracanjuba Zero Lactose**» é (semidesnatado), (preserva todas as proteínas do leite) e é (indicado para todos

os níveis de intolerância à lactose). Porque, mais do que produzir o (melhor alimento), a “Piracanjuba” quer tornar o seu dia a dia cada vez melhor. Gostamos de fazer bem o que te faz bem. «**Piracanjuba Zero Lactose**». (0% lactose). (Leite UHT Semidesnatado para dietas com restrição de lactose). Indústria brasileira. 1L. “Piracanjuba”. Desde 1955. Aviso importante: Este produto não deve ser usado para alimentar crianças, a não ser por indicação expressa de médico ou nutricionista. O aleitamento materno evita infecções e alergias e é recomendado até 2 (dois) anos de idade ou mais.

Também é necessário referir que /Piracanjuba/ pode comportar-se como termo; o valor das referidas unidades pode variar de acordo com a maneira de como são estabelecidas as relações dessas mesmas unidades com as outras unidades lexicais especializadas ou não que coocorrem no contexto linguístico.

A título de informação, o termo /Paracanjuba/ ocorre nos banners sem a presença do termo /leite/.

Mesmo apresentando dois banners relativos ao ano de 2014, “Piracanjuba” veicula sentidos que concedem a esse termo o estatuto de neologismo semântico.

No banner 1: 2014\_Piracanjuba\_leite em pó – Piracanjuba, identificamos o sentido «**leite em pó Piracanjuba**» e seus semas: (produto), (Mais sabor para o seu dia a dia), (Nova embalagem), (Produzido com matéria-prima da mais alta qualidade), (alimento prático, saudável), (consumido puro ou batido com frutas), (nova embalagem stand up pouch), (muito mais atraente e mais prática), (Integral) e (Leite em pó integral).

É necessário referir que os semas (Integral) e (Leite em pó integral) são os elementos responsáveis pela atualização do sentido em questão.

Os semas (nova embalagem) e (nova embalagem stand up pouch) também concedem a “Piracanjuba” o estatuto de neologismo semântico.

«**Piracanjuba Zero Lactose**» ocorre no banner 2: 2014\_Piracanjuba\_leite Zero lactose – Piracanjuba; nessa peça publicitária identificamos os seguintes semas: (produtos), (Matéria-prima de alta qualidade), (Nutrientes essenciais para uma boa alimentação), (Inovação e praticidade para o seu dia a dia), (semidesnatado), (preserva todas as proteínas do leite), (indicado para todos os níveis de intolerância à lactose), (0% lactose), (Leite UHT Semidesnatado para dietas com restrição de lactose) e (leite sem lactose).

Os semas (semidesnatado), (indicado para todos os níveis de intolerância à lactose), (0% lactose), (Leite UHT Semidesnatado para dietas com restrição de lactose) e (leite sem lactose) são responsáveis pela atualização do referido sentido.

O sema (Inovação) também é responsável por conceder a “Piracanjuba” o estatuto de neologismo semântico.

Com base nos sentidos identificados e extraídos para /Piracanjuba/, podemos referir que esses sentidos estão relacionados a tipos de leite.

## 6. Conclusão

Com base nas análises e descrições, podemos referir que o estudo sobre o neologismo semântico considerando a relação imagem/texto apresenta contributos relevantes para a análise e descrição de um novo termo.

A supracitada relação, que se faz presente no cotidiano do indivíduo, pode viabilizar com maior rapidez e objetividade a identificação do neologismo semântico, pelo fato de a linguagem visual veicular de maneira ampla o conceito de um produto; por sua vez, a linguagem escrita pode complementar e/ou reforçar as informações referentes à relação termo/sentidos referentes a um determinado termo.

## 7. Bibliografia

- ALLWOOD, Jens. (2008). Multimodal Corpora. In Ludeling, A. & Kyto, Merja (eds.), *Corpus Linguistics. An International Handbook. Handbooks of Linguistics and Communication Science*. Berlin/New York: de Gruyter, pp. 207-225.
- ALVES, Ieda Maria. (2003). Technical and Scientific Neology and Recent trends in Terminology, CIT, Lisboa, (no prelo)
- ALVES, Ieda. (2002). Neologia técnico-científica e análise de corpus. In. *Atas do VI Simpósio Ibero-Americano, Terminologia, desenvolvimento e identidade nacional*, Edições Colibri/ILTEC, Lisboa, pp.139-149.
- ALVES, Ieda Maria. (2001). Terminologia e Neologia. *TradTerm*, n. 7, p. 53-70.
- AUMONT, Jacques. (2002). *A Imagem*, Editora Papirus, Campinas – SP, 317 p.
- BARICHELLO Eugenia Mariano da Rocha, GHISLENI, Taís Steffenello. (2013). A evolução dos formatos publicitários online: um estudo do site Samsung, *Conexão – Comunicação e Cultura*, v. 12, n. 24, pp. 115 a 131.
- BASTUJI, Jacqueline. (1974).. Aspects de la Néologie Sémantique, *Langages*, 36, Didier - Larousse, Paris, pp. 6-19.
- BESSÉ, Bruno de. (2000). Le Domaine, *Le sens en terminologie*, In.: BÉJOINT, Henry et THOIRON, Philippe, (dir.), Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 182-197.
- BOULANGER, Jean-Claude. (2010). Sur l'existence des concepts de «néologie» et de «néologisme». Propos sur un paradoxe lexical et historique. In. *Actes del I Congrés Internacional de Neologia de les llengües romaniques*. Edició a càrrec de M. Teresa Cabré, Ona Domènech, Rosa Estopà, Judit Freixa i Mercé Lorente, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, pp. 31-74.
- BRANDÃO, Eduardo Rangel. (2006). Publicidade *on-line*, ergonomia e usabilidade: o efeito de seis tipos de *banner* no processo humano de visualização do formato do anúncio na tela do computador e de lembrança da sua mensagem, Dissertação de Mestrado.
- CABRÉ, Maria Teresa. (2000). La Neologia como mesura de la vitalitat de les llengües, La neologia en el tombant de segle, In. *Atas do I Simposi sobre Neologia*, Observatori de Neologia, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, pp. 85-108.
- CARVALHOSA André Filipe Neves. (2009). A Publicidade em aulas de PLE – Proposta de um modelo operativo, Dissertação de Mestrado.

DELAVIGNE, Valérie, BOUVERET, Myriam. (1999). Présentation, *Sémantique des termes spécialisés*, (dir.), Valérie DELAVIGNE et Myriam BOUVERET, 1999, Dyalang, Presses de l'Université de Rouen, pp.7-15.

DEPECKER, Loïc. (2000). Le signe entre signifié et concept, *Le sens en terminologie*, In.: Henry Béjoint et Philippe Thoiron, dir., Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 86-121.

DEPECKER, Loïc et ROCHE, Christophe. (2007). Entre idée et concept: vers l'ontologie, *Langages*, 2007/4 n° 168, pp. 106-114.

DUBUC, Robert. (1980). *Manuel Pratique de terminologie*, Montréal, Linguatex, 102 p.

DURY, Pascaline. (2006). La dimension diachronique en terminologie et en traduction spécialisée: le cas de l'écologie, Aspects diachroniques du vocabulaire, In *Danielle Candel et Gaudin François*, Rouen: Presses Universitaires de Rouen, pp. 109-124.

DURY, Pascaline. (2005). Terminology and Specialized Translation, the Relevance of the Diachronic Approach, *LSP and Professional Communication*, 5(1), April 2005, 31-42.

DURY, Pascaline, PICTON, Aurélie. (2009). Terminologie et diachronie: vers une réconciliation théorique et méthodologique, *Revue française de linguistique appliquée*, Terminologie, orientations actuelles vol. XIV-2, 2009, pp.31-42.

ESTOPÀ, Rosa. (2001). Les unités de signification spécialisées: élargissant l'objet du travail en terminologie, *Terminology*, 7, 2, 2001, pp. 217-237.

FAULSTICH, Enilde. (2006). A Socioterminologia na Comunicação Científica e Técnica, *Revista Ciência e Cultura - SBPC - V.58 n.2 São Paulo abr/jun 2006*

FAULSTICH, Enilde. (1998). Entre a sincronia e a diacronia: variação terminológica no código e na língua, in *Atas da VI Riterm*, Havana, Cuba, disponível em <http://egroups.unb.br/il/liv/enilde/documentos/HAVANA98.pdf>, consultado em 11-04-2008.

FERRAZ, Aderlande Pereira. (2010). El desarrollo de la competencia léxica desde el uso del material auténtico en la enseñanza de PLE. *IX Congreso Internacional de Lingüística General*. Universidad de Valladolid, 2010, p. 1846- 1859.

FERRAZ, Aderlande Pereira. (2009). Neologismos semânticos na publicidade impressa: uma abordagem cognitivista. In: *ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny (Org.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, volume IV. 1 ed.Campo Grande: Editora da UFMS, 2009, v. IV, p. 65-80.

KNIGHT, Dawn. (2011). The future of multimodal corpora, *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, pp. 391-415.

MAFFIA, Hélio Aguilera. (2013). *TEXTO E IMAGEM: as relações entre o código verbal e o código visual na publicidade impressa brasileira criativa*, Monografia.



MAGNO, Maria Ignês Carlos. (2007). Nos Textos Publicitários: imagens e palavras engendram histórias da mulher na história e na cultura contemporâneas, *In Atas do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*.

MØLLER, Bernt. (1998). À la recherche d'une terminochronie, *Meta*, vol. 43, n° 3, 1998, pp. 426-438.

PICTON, Aurélie. (2009a). Identifier des traces d'innovation: Proposition d'une approche outillée en corpus spécialisés, In Actes de l'atelier « Du Thème au Terme », *Conférence internationale Terminologie et Intelligence Artificielle (TIA)*, Toulouse, France, 21 novembre 2009, disponível em [http://www.irit.fr/TIA09/thekey/atelier1/Atelier%201\\_1\\_Picton.pdf](http://www.irit.fr/TIA09/thekey/atelier1/Atelier%201_1_Picton.pdf), consultado em 08-07-2010.

PICTON, Aurélie. (2009b). Diachronie en langue de spécialité. Définition d'une méthode linguistique outillée pour repérer l'évolution des connaissances en corpus. Un exemple appliqué au domaine spatial, Tese de Doutorado.

PRIETO VELASCO, Juan Antonio. (2012). A Corpus-based Approach to the Multimodal Analysis of Specialized Knowledge. *Language Resources and Evaluation* (November 21), pp. 1-21.

PRUVOST, Jean, SABLAYROLLES, Jean-François. (2003). *Les Néologismes*, Paris, Que sais-je?, 127 p.

RASTIER, François. (2001). *Arts et sciences du texte*, Paris, P.U.F., 303 p.

SCHIMIEGUEL, Otávio. (2009). O texto publicitário na sala de aula: uma proposta de análise. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/392-4.pdf> > consultado em 22-09-2015.

SILVA FILHO, Sebastião. (2013). Polissemia Nominal Diacrônica, Do conceitual ao linguístico: Relações lexicais a partir dos corpora de especialidade, Tese de Doutorado.

SILVA FILHO, Sebastião. (2011). Terminologia e diacronia – pressupostos para o estudo sobre a neologia semântica, in *Atas do II Congresso Internacional de Neologia das Línguas Românicas – CINEO*, realizado na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 05 a 08 de Dezembro, 2011, São Paulo, pp. 915 a 930.

SILVA FILHO, Sebastião. (2009b). Neologia semântica: aspectos culturais e sociais de um novo termo, in *Atas do Encontro Internacional Lugares da Lusofonia*, realizado na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve, 26 e 27/01/2009, pp. 153-160.

SILVA FILHO, Sebastião, CONTENTE, Madalena. (2009a). A criação neológica nas variantes portuguesa e brasileira, in *Atas do II SIMELP – Simpósio Mundial de Estudo*



*de Língua Portuguesa*, Évora (Portugal), 6 a 11/10/2009, disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg1/05.pdf>.

ŠTRBÁKOVÁ, Radana. (2007). Processo de cambio léxico en el español del siglo XIX: el vocabulário de la indumentaria, Tese de Doutorado.

TARTIER, Annie. (2006). terminologique et analyse diachronique, In Actes de la 13e conférence sur le traitement automatique des langues naturelles, disponível em <http://cental.fltr.ucl.ac.be/~taln2006/index.php?lang=fr&page=95>, consultado em 18-03-2008.

WILLIAMSON, Rodney. (2009). El diseño de un corpus multimodal, disponível em <http://ela.cele.unam.mx/doctos/ela46/ELA46txt9.pdf>, consultado em 20-10-2013.

## O DESVELAR DA IMAGEM: O SUCESSO DO ENSINO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ESTADO DO TOCANTINS

Tânia Maria de Oliveira Rosa\*  
Luiza Helena Oliveira da Silva\*\*

**Resumo:** Este trabalho retoma os resultados de uma pesquisa de mestrado realizada há dois anos, a qual investigou os impactos iniciais do projeto Um Computador por Aluno (UCA) na educação pública do Tocantins. Os resultados da pesquisa trazem a construção de uma imagem de experiência bem sucedida, na qual os investimentos nas tecnologias digitais voltados para a modernização da escola representariam uma transformação da educação no Estado. Esses resultados são divulgados na mídia, e validado em depoimentos esperançosos de servidores que acreditam na inovação pedagógica a partir do uso de tecnologias digitais. Neste trabalho analisamos a imagem construída na mídia, de um sucesso do ensino mediado pelas tecnologias digitais nas escolas públicas do Tocantins. Para a análise, elegemos notícias veiculadas em sítios eletrônicos que divulgam resultados satisfatórios relativos à melhoria da educação a partir da inserção de computadores portáteis na sala de aula. Mobilizaremos na análise a teoria semiótica greimasiana a partir da concepção da semântica discursiva, o terceiro nível no percurso gerativo de sentido, no qual observamos os temas e figuras que constituem o discurso midiático na construção de uma imagem de escola que toma como verdade o que é veiculado nos meios de comunicação digital.

Palavras chave: Inclusão Digital. Discurso Midiático. Semiótica Discursiva.

**Résumé:** Ce document fait référence aux résultats de l'enquête d'une maîtrise il y a deux ans, qui a étudié l'impact initial du projet Un Ordinateur par Élève (UCA) dans l'enseignement public do Tocantins. Les résultats de la recherche apportent à la construction d'une image de d'expérience réussie, dont les investissements dans les technologies numériques destinées à la modernisation de l'école représentent une éducation de transformation dans l'État. Ces résultats sont publiés dans les médias et validés en espoir exposés des serveurs qui croient en l'innovation pédagogique de l'utilisation des technologies numériques. Ainsi, dans cet article, nous analysons l'image construite sur les médias, un enseignement réussi médiée par les technologies numériques dans les écoles publiques du Tocantins. Pour l'analyse, nous avons sélectionné nouvelles publiées sur leurs sites web qui publient des résultats satisfaisants pour l'amélioration de l'éducation de l'insertion des ordinateurs portables dans la salle de classe. Nous avons mobilisé dans l'analyse la semiotique à partir de la conception de la sémantique discursive, le troisième niveau dans le parcours générative du sens, dans lequel on observe les thèmes et les figures qui constituent le discours des médias dans la construction d'une image de l'école qui prend comment vérité ce qui est véhiculé dans les médias numériques.

**Mots clés:** L'inclusion numérique. Le discours des médias. Sémiotique du discours.

---

\* Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL). Universidade Federal do Tocantins – UFT.

\*\* Professora dos Programas de Pós-graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) e Mestrado em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT). Universidade Federal do Tocantins – UFT.

## 1. Introdução

Comunicar é agir sobre o outro e, por conseguinte, não é só levá-lo a receber e compreender mensagens, mas é fazê-lo aceitar o que é transmitido, crer naquilo que se diz, fazer aquilo que se propõe. Isso quer dizer que comunicar não é apenas fazer saber, mas principalmente fazer crer e fazer fazer.

José Luiz Fiorin, *Argumentação*

Em 2014, por meio de uma pesquisa de mestrado, foi realizada uma investigação, caracterizada como um estudo de caso, que elegeu como objeto de pesquisa uma escola situada no norte do Estado do Tocantins, a qual vivenciou a experiência piloto e a expansão do Projeto *Um Computador Por Aluno – UCA*. Por esse projeto, foram inseridos *laptops* com fins educacionais na prática pedagógica, compreendidos como subsídios para inovação e melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem (ROSA, 2014).

A pesquisa verificou como se articulava a integração de computadores à prática docente, por meio de políticas públicas educativas que visam à inclusão digital de alunos e professores. Foram analisados depoimentos dos educadores e alunos, atores do projeto UCA e voluntários da pesquisa, que discursivizaram sobre as expectativas e concepções do uso do *laptop* educacional na sala de aula, seus efeitos na prática pedagógica e relevância para a aprendizagem. Verificamos, assim, como se deu a construção de imagem da escola e como se consolidou a ideia de um sucesso educacional, mediado pelas tecnologias digitais.

Nas palavras de Fiorin (2016) que tomamos como epígrafe, o dizer da mídia comunicacional exerce uma influência sobre o leitor levando-o a crer e se posicionar frente ao que é exposto em noticiários. No caso do projeto educacional em pesquisa, a mensagem veiculada foi contundente na formação de pontos de vista de seu destinatário, a ponto de interferir no crer e no agir das pessoas, envolvidas direta ou indiretamente no projeto implantado na escola.

Os resultados da pesquisa acenaram, na fase inicial do projeto, para uma mudança significativa na educação pública. Os educadores expressaram uma crença de que a partir da inclusão digital dos alunos haveria uma transformação da educação no Estado. Essa ideologia foi fomentada na mídia, desde a proposta de implantação do projeto, até as primeiras experiências com os computadores em sala de aula, o que disseminou a ideia de que o Estado tivesse encontrado uma espécie de “chave do sucesso” para a educação pública atingindo, assim, patamares de excelência na prática educativa. Tal crença permanece por meio dos sítios eletrônicos pela ausência de notícias atuais de divulgação dos efetivos resultados advindos do projeto UCA no presente contexto.

Nessa direção, a proposta desse trabalho é apresentar uma análise das notícias veiculadas sobre o sucesso do PROUCA no Tocantins. Mobilizamos para tal a semiótica de linha francesa, teoria que problematiza a significação. Com um olhar mais específico, nos atemos às fotografias, legendas e manchetes analisadas a partir do que a semiótica define como nível discursivo, o mais concreto e superficial do percurso gerativo de sentido.

Neste nível as estruturas discursivas são enriquecidas semanticamente pelos procedimentos de tematização e figurativização que tornam as organizações discursivas complexas e específicas. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que a relação entre temas e figuras “define ideologicamente o discurso” (TEIXEIRA, 2011, p. 57). Interessou-nos saber como se constrói a imagem do sucesso do ensino e como é significada a verdade no discurso midiático.

## 2. Do enunciador ao enunciatário: considerações teóricas

A semiótica greimasiana, também conhecida como francesa, como uma teoria do discurso, tem por objetivo analisar a construção e a organização dos discursos na produção do sentido. Segundo Bertrand (2003), “o objeto da semiótica é o sentido”, não considerado como algo que se depreende por um processo de decodificação, considerado um já dado, mas algo que se constrói pela ação do sujeito mediante o modo como se dá a conhecer àquele que interpreta textos, objetos da cultura, paisagens, dinâmicas interacionais, o próprio mundo tomado como significante. Assim, “a semiótica se interessa pelo “parecer do sentido”, que se apreende por meio de formas da linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam” (BERTRAND, 2003, p. 11).

Sendo o texto, um construto de significação, a semiótica se ocupa em descrever e “explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2011. p. 7). Considerando que toda linguagem se articula na relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo, inicialmente a semiótica desenvolveu um esquema relativo ao plano de conteúdo, simulacro metodológico designado como *percurso gerativo de sentido*, com três níveis diferentes de concretização: o fundamental, partindo de categorias mais abstratas, (o mínimo de sentido do texto), o narrativo (como se organizam os sujeitos em busca de valores investidos em objetos), até o nível discursivo<sup>1</sup> (o sujeito da enunciação converte as narrativas em discurso).

No nível discursivo concebido como o nível mais superficial, o sujeito da enunciação assume a narrativa convertendo-a em discurso. Ou seja, o percurso do sujeito adquire consistência de discurso, onde comporta as categorias de ator, espaço e tempo (GREIMAS & COURTÉS, 2012). Neste nível, ocorre a concretização dos níveis fundamental e narrativo, cuja realização acontece em patamares diferentes: a tematização e a figurativização. Sendo figurativização, o procedimento semântico mais concreto que recobrem os recursos temáticos, a tematização. “Dir-se-á que o discurso será figurativizado no momento em que o objeto sintático (O) receber um investimento semântico que permitirá ao enunciatário reconhecê-lo como figura” (GREIMAS & COURTÉS, 2012, p. 211). Ou seja, na semântica discursiva examina-se a disseminação dos temas no discurso e o investimento de sentido nas relações figurativas do percurso gerativo, conforme explica Fiorin,

Temas e figuras são palavras e expressões que servem para revestir as estruturas mais abstratas do texto. As figuras representam no texto coisas e acontecimentos do mundo natural. Os temas interpretam e explicam os fatos que ocorrem e tudo aquilo que existe no mundo (FIORIN, 1990, p. 89).

Assim as figuras e o tema dos discursos situam, no universo de possibilidades semânticas, as instâncias de tempo, espaço e pessoa, concretizando a construção do sentido, que relaciona as coisas do mundo natural representadas pelas figuras, enquanto os temas recobrem de sentido as figuras.

A semiótica estende o conceito do termo figuratividade a todas as linguagens verbais e não-verbais, de forma que o universo discursivo possa ser organizado por discursos figurativos e discursos temáticos. Os figurativos se constroem levando em conta as figuras que são empregadas para construir um efeito de sentido e de realidade no decorrer do discurso. Os discursos temáticos se organizam predominantemente a partir de temas que são depreendidos pelo que manifesta as figuras subjacentes.

---

<sup>1</sup> É importante esclarecer que optamos por não aprofundar a teoria nos níveis fundamental e narrativo, considerando que não mobilizaremos estes níveis para efeito de análise. Explicitamos aqui o essencial para a compreensão dos elementos do nível discursivo.

No entanto, não podemos considerar a existência de discursos totalmente figurativos ou temáticos, mas há maior ou menor predominância de temas e figuras nos discursos.

Os predominantemente figurativos produzem um efeito de realidade, considerando a função descritiva e representativa, por meio de elementos do mundo natural, isto é, do mundo (re)construído pela linguagem. É ainda pelo reconhecimento das figuras e sua associação aos temas que o leitor interpreta os textos e suas inscrições ideológicas (FIORIN, 2005).

Para Bertrand (2003, p.154), “a figuratividade permite, assim, localizar no discurso este efeito de sentido particular que consiste em tornar sensível a realidade sensível”. As figuras, portanto, são tomadas como instrumentos capazes de construir a representação linguística do mundo natural, ou seja, são estratégias discursivas para fazer crer numa realidade sensível analogicamente construída. Enquanto a tematização: “[...] consiste em dotar uma sequência figurativa de significações mais abstratas que tem por função alicerçar os seus elementos e uni-los, indicar sua orientação e finalidade, ou inseri-los num campo de valores cognitivos ou passionais” (BERTRAND, 2003, p. 213).

Para a semântica discursiva, a tematização é como uma formulação abstrata de valores do sujeito. Dessa forma, o percurso figurativo precisa ser assumido por um tema, que dá valor às figuras para ser compreendido. Segundo Teixeira “os valores são as referências abstratas em que acreditamos, os conceitos que dão sentido às ações do homem no mundo” (2011, p. 3).

No contexto das notícias em análise, os valores da inovação pedagógica e modernização do ensino estão inscritos no objeto tecnologia digital, no caso do PROUCA, mais precisamente, no *laptop educacional* conectado a *internet*. Podemos observar esse valor empregado no discurso jornalístico quando revela a importância que tem o programa no Estado do Tocantins a nível nacional, quando Mônica Gardelli Franco, a diretora do MEC, em seu discurso na abertura de um evento destaca: “O estado do Tocantins se transformou em um centro de referência do projeto, tanto dentro do MEC como para outras universidades”(PORTAL UFT, 2013<sup>2</sup>).

Analizamos as manchetes e respectivas fotografias na perspectiva do nível discursivo, a construção de sentido pelo efeito das recorrências figurativas e temáticas na enunciação, considerando as filiações ideológicas do texto, as quais consistem no campo de determinação inconsciente, que se inscreve o discurso do enunciador numa dada visão de mundo em que se compartilham crenças e valores em um determinado contexto. Segundo Landowski, a enunciação “é o ato pelo qual o sujeito faz o sentido ser; correlativamente, o ‘enunciado’ realizado e manifesto aparecerá, na mesma perspectiva, como o objeto cujo sentido faz o sujeito ser” (LANDOWSKI, 1992, p.167). Consideramos aqui, a perspectiva de que o discurso se constrói a partir das experiências vividas em uma relação com os sujeitos, e com as coisas do mundo natural.

Com base nos pressupostos da semiótica, todo discurso é carregado de sentido, no qual, “O falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa quem o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor etc.” (FIORIN, 1998, p.18). Entretanto, podemos afirmar que no discurso midiático tais recursos semânticos podem aparecer ainda mais enfáticos para alcançar o objetivo do gênero textual. Tendo em vista que, “a objetividade e a imparcialidade que caracterizam o discurso jornalístico (tanto visual quanto verbal) são construções textuais, efeitos de sentido obtidos pelo emprego de determinados recursos discursivos” (GOMES, 2008, p. 38).

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://ww1.uft.edu.br/index.php/noticias/11524-diretora-do-mec-elogia-o-tocantins-como-destaque-no-prouca>>

O percurso figurativo, que expõe as ações de um sujeito em busca do objeto valor possibilita o aparecimento das *isotopias* figurativas. Sendo assim, a *isotopia* é resultado de uma recorrência de figuras e temas, “Os temas disseminam-se pelo texto em percursos, as figuras recobrem os temas. A reiteração discursiva dos temas e a redundância das figuras, quando ocupam a dimensão total do discurso, denominam-se *isotopia*” (BARROS, 2002, p.123). Entende-se, portanto, que o encadeamento das figuras no texto e a relação entre elas constituem o percurso figurativo.

Para Bertrand, (2003, p. 153) a isotopia “designa em semiótica discursiva a permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso”. Para Fiorin (2005, p. 113), “... a isotopia oferece um plano de leitura, determina um modelo de ler o texto”. Nessa perspectiva, encontramos nos textos e imagens analisados a isotopia da *mudança pela inovação pedagógica*, que teria como consequência, ao menos enquanto nível de crença partilhada, a *melhoria do ensino/aprendizagem*.

Tomados como objeto de significação e comunicação a análise traz uma abordagem teórica sobre a construção do sentido no discurso, no qual observamos os temas e figuras que constituem o discurso midiático construindo, assim uma imagem de sucesso no ensino a partir de uma ideologia em relação à escola inserida em uma proposta de inclusão digital. Isso ocorre quando os discursos publicitários descrevem uma experiência exitosa, expressa pelas imagens instaladas nos discursos e nas fotografias, pelas quais constroem a visão de mundo do leitor que toma como verdade todo o sucesso divulgado.

### 3. Produção de sentido no texto jornalístico

Se o texto jornalístico que circula em jornais, revistas e periódicos exerce um poder de persuasão sobre o leitor, nos jornais *on-line* esse caráter se amplia, pela velocidade de circulação da informação e possibilidade de interação imediata com leitor. Assim, “o jornalismo *on-line* é caracterizado principalmente pela instantaneidade da divulgação da informação e pelos mecanismos de interação utilizados na relação entre enunciador e enunciatário” (FARIA & TEIXEIRA, 2013, p.195). Segundo as autoras, o que faz a notícia ganhar maior repercussão é essa dinâmica que torna o leitor/destinatário em um enunciador quando “a notícia publicada em jornal *on-line* é comentada e também compartilhada em redes sociais, espalhando-se em espirais, tomando grande abrangência em pouco tempo, consolidando novas redes enunciativas. (2013, p. 205). No jornal *on-line*, “A estratégia enunciativa, ao empregar procedimentos de sincretização de linguagens, ajuda a construir a identidade semiótica de um jornal, selecionando o enunciatário ao qual se dirige” (GOMES, 2008, p.85). Assim, considerando os mecanismos discursivos em ambientes digitais, podemos ser influenciados a tomar como verdade o que é veiculado na mídia, pela intensidade com que os assuntos circulam e os pontos de vista dos leitores compartilhados na rede de internet.

Nessa concepção, podemos pensar que a ideia de progresso nos processos de ensino, por meio da inclusão digital, induz a sociedade a valorizar um ensino subsidiado pela tecnologia digital, como inovador e eficaz. Tal crença impulsionou os sistemas educativos a planejarem diversas ações e projetos com vistas à modernização do ensino, sendo as escolas públicas cenários de experiências que visam à inserção de recursos digitais como meios de desenvolvimento da competência dos aprendizes e acesso mais amplo às produções do saber.

Para melhor compreensão de como se concretizou o PROUCA no Estado do Tocantins, situamos aqui o contexto do programa em nível nacional e estadual.

Motivado pela ideia de modernizar a educação, o Governo Federal, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), implantou o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) em

escolas públicas brasileiras. Foram realizadas duas experiências para implementar o trabalho docente com o *laptop* educacional em sala de aula

Na primeira, em 2007, cinco escolas vivenciaram a experiência pré-piloto ou 1ª fase. Em seguida, no ano de 2009, o Projeto em versão piloto ou 2ª fase foi expandido em mais trezentas escolas públicas brasileiras e, nessa ocasião, foram contempladas dez unidades escolares no Estado do Tocantins. Após as duas fases de experiências, por meio da Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), o projeto foi efetivado como um programa educacional: Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), cujo objetivo foi promover a inclusão digital nas escolas de rede pública, considerando o uso do *laptop* instrumento de inovação pedagógica para a melhoria da qualidade da educação. No início de 2013 é encerrada a experiência piloto na escola. Inicia oficialmente o PROUCA. A partir dessa data começa a fase de expansão, período em que são enviados às escolas *laptops* em larga escala.

Com base na emergência de modernizar o saber, o Estado do Tocantins, além de aderir ao PROUCA, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), investe na expansão da proposta por meio da criação de um projeto intitulado Tocantins Conectado. Este projeto prevê orçamentos tanto para custear *laptops* na fase de expansão o PROUCA, como inserir diversas tecnologias digitais nas escolas públicas.

O Projeto Tocantins Conectado, implantado a partir de um programa piloto feito pelo MEC com 10 escolas no Estado, foi criado com o propósito de reunir todas as ações que objetivam inserir tecnologia no processo de ensino/aprendizagem, visando melhoria na qualidade da educação básica no Tocantins. (TOCANTINS, 2013<sup>3</sup>).

Esse contexto educacional, instaurado no Tocantins, chamou a atenção da mídia que iniciou um processo de divulgação das experiências exitosas em escolas tocantinenses vistas como referências da inclusão digital no Brasil. Disseminando assim, uma ideia de um sucesso na educação pública tocantinense a partir da integração de recursos digitais a prática docente.

Por sua natureza a notícia se sustenta dentro de um contexto em que se organiza por meio de recursos enunciativos, os quais Teixeira chama de um “jogo social” associado ao “jogo sintático”, entra aqui a diagramação da notícia ao organizar textos e fotografias, um ancorando o outro para vender uma imagem de verdade do que é anunciado. Esse fenômeno tem a intencionalidade de conquistar a credibilidade do leitor.

O enunciador que prepara a moldura da cena conhece a expectativa do enunciatário e utiliza todos os recursos no sentido de convidá-lo à leitura, começando pela definição de um padrão gráfico que pretende, sendo do atraente, tornar-se confiável. (TEIXEIRA, 1996, p. 97).

Nessa estratégia enunciativa de organização do texto jornalístico, a fotografia tem relevante papel na função de prender a atenção do leitor e levá-lo a contemplar visualmente a mensagem que o texto verbal transmite.

Independentemente das concepções ou dos preconceitos refletidos no seu modo de construção, bem como daquilo que “representa”, uma imagem é, com efeito, de início, por si mesma, presença. Ela nos põe imediatamente em contato com alguma coisa que não é um discurso sobre algum referente suposto [...], mas que é, nem mais nem menos, a presença da própria enquanto tal, como realidade plástica. (LANDOWSKI, 2002, p. 126).

---

<sup>3</sup> Disponível em <<http://secom.to.gov.br/noticia/144751/>> Acessado em 10 de out. de 2016.

A fotografia no texto jornalístico: notícia, reportagem ou documentários, trazem consigo um caráter testemunhal, pois evidencia a verdade ao leitor. No ato da leitura, seja iniciada pela foto ou pelo texto, a fotografia tem um papel importante na interpretação. Todo efeito estético, as cores, a diagramação, o momento capturado, as expressões faciais passam uma mensagem de veracidade da notícia. Conforme afirma Teixeira, mesmo sabendo que o caráter da fotografia é de representação, “fotografias geram efeitos de sentido de verdade, ou de realidade” (1996. p. 101). No caso das fotografias em análise nesse trabalho, todos os momentos capturados representam alunos em atividades escolares utilizando à tão sonhada ferramenta tecnológica. Os semblantes dos alunos externam uma satisfação em fazer parte de um projeto com tanto sucesso no Estado, que valoriza o aluno, o professor, a escola.

As três notícias, veiculadas em sítios eletrônicos: *Com Tocantins conectado, governo promove melhoria da educação; Dedicção de toda equipe determina sucesso de Um Computador por aluno e Diretora do MEC elogia Tocantins como referência no PROUCA*, relatam um sucesso da educação como uma nova realidade. Nos textos noticiados, o governo sem medir esforços investe em recursos para a melhoria da educação, viabilizando tecnologias digitais para os alunos e professores. Nesta perspectiva, a figura do computador é central no processo de ensino, revestida por valores que podem transformar o ensino por meio da inclusão digital, como se abrisse uma porta de possibilidades para a aprendizagem. Com isso, segundo Silva,

O programa cumpre, assim, seu papel de inclusão social. Mas trata também de considerar a crença de que a escola estaria diferente, que aprender pode envolver outros recursos e processos, que o novo, esperado e prometido, enfim, chegou, motivando essa espécie de deslumbramento. (SILVA, 2014, p. 2).

Na segunda manchete destaca-se o esforço da equipe escolar que adere ao programa e procura meios de sanar todas as dificuldades para fazer acontecer o projeto na escola, mesmo quando tais dificuldades são de ordem estrutural e técnica. A determinação da equipe, neste caso é movida pelo desejo de utilizar os recursos digitais. O governo como um realizador investe em recursos digitais, que se configura em uma porta de acesso a uma nova era, a um novo saber que se assenta na democratização da tecnologia digital, como se o recurso por si só já garantisse uma transformação da educação pública. Conforme argumenta Silva,

[...] não é, portanto, a presença de um recurso ou outro que é capaz de fazer com que uma aula deixe ou não de ser previsível e tradicional. A presença dos computadores, assim, não modifica um *ethos* de escola, que parece atender mais para a repetição de um saber já assentado do que para algo de novo que pudesse ser produzido. (SILVA, 2014, p.4).

Neste contexto, o jornalístico vai vendendo uma imagem de educação pública tocantinense transformada por investimentos, na ideia de que uma escola equipada por recursos digitais ensina melhor. Essa ideologia social é tomada como verdade de todos aqueles que querem e acreditam em uma escola melhor estabelecida pela modernização do saber. Segundo Greimas, “O discurso, efetivamente, é não somente o lugar da manifestação da significação, mas ao mesmo tempo o seu meio de transmissão” (GREIMAS, 1996, p.152). Assim, por meio de uma representação ou presentificação do dizer, o discurso é uma instancia com função organizadora do enunciado.

O efeito de sentido de presentificação criado pela estratégia enunciativa do texto jornalístico faz com que a notícia tenha maior credibilidade por parte dos leitores, pois divulga intencionalmente, um fato como um novo contexto instaurado na atualidade. Tal



contexto é concebido como um rompimento de um paradigma, onde se inicia uma nova história da educação brasileira marcada pela inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar. Levando em conta que “Há também no jornal a marca da intencionalidade do sujeito que pretende interferir no modo de pensar do outro, levá-lo a crer naquilo que é publicado, como se fosse a verdade absoluta dos fatos” (FARIA & TEIXEIRA, 2013 p. 201). Por conseguinte, a notícia exerce um papel preponderante na formação ideológica social, que interfere na reação, no olhar das pessoas das pessoas frente a uma nova experiência.

Buscamos aqui identificar como o jornal *on-line* organiza seu discurso para expressar as concepções ideológicas; frente à experiência com o uso de *laptops* nas atividades escolares, as quais correspondem à construção da imagem da escola a partir de uma pressuposta inclusão digital pedagógica. Levando em conta, que “O enunciador constrói no discurso todo um dispositivo veridictório, espalha marcas que devem ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário” (BARROS, 2011, p. 63), podemos observar no texto jornalístico e depoimentos gerados em entrevistas, que a inserção das ferramentas digitais, no âmbito de sala de aula, configura a crença em uma “nova escola”.

#### 4- O parecer do sentido: desvelando a imagem do sucesso no ensino

O discurso ideológico veiculado na mídia, projetando uma imagem de escola moderna, equipada com recursos digitais, vem se disseminando cada vez mais no meio social, como uma meta dos nossos governantes segundo o que se acredita corresponder à oferta de uma educação de maior qualidade. Essa imagem de escola ideal interfere nas concepções do que são ensino e aprendizagem de qualidade, tanto na visão dos alunos e pais, como dos próprios educadores.

A ideia de boa educação contemporânea está fortemente ligada à imagem da escola equipada com artefatos tecnológicos, constituída pela presença de equipamentos digitais. Podemos observar como essa ideologia é fomentada na sociedade por meio da mídia, que apresenta a experiência com o projeto UCA no Estado do Tocantins como uma conquista que implica uma verdadeira transformação da prática educativa. Veremos nas três notícias, que elegemos para análise, como as escolhas do enunciador podem produzir determinados efeitos de sentido ao atribuir valores aos recursos digitais, aderindo assim a uma visão de mundo estabelecida pelo discurso social em uma dada formação ideológica, que impõe o que pensar e o que dizer (FIORIN, 1999).

**Fig. 1**

Com Tocantins Conectado, governo promove melhorias para educação

19/08/2013 - Rafael Rodrigues / ATN



Print Screen: Notícia no Portal da Seduc<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://secom.to.gov.br/noticia/144751/>>

A manchete da Fig. 1 enfatiza a melhorias da educação por meio de investimentos em tecnologias digitais. Destaca, assim, a imagem de uma gestão pública preocupada e engajada em melhorias educacionais, ideia que se sustenta pelos altos investimentos empreendidos na escola como um rompimento da educação tradicional e uma quebra de paradigmas. Inauguraria um novo tempo, uma nova metodologia em que a acessibilidade é o meio para resolver os problemas de aprendizagem. Nesse sentido, o fragmento referente à notícia expõe todos os esforços do governo estadual ao investir em equipamentos para a escola.

Com investimentos na casa dos R\$ 53 milhões, o governo do Estado está implantando nos 139 municípios o projeto Tocantins Conectado. Criado com o objetivo de desenvolver políticas educacionais para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o foco está nos estudantes e professores da rede pública de ensino. (TOCANTINS, 2013<sup>5</sup>).

A manchete – “Com o Tocantins conectado governo promove melhorias na educação”, Fig. 1- o adjetivo remete à inserção do Estado nas políticas de inclusão digital, servindo o verbo no presente para a produção do efeito de verdade. Concorre para a construção de uma imagem de Estado empreendedor, que atende às demandas da era digital, ancorada na acessibilidade, mobilidade, interatividade, que viabilizariam um aprendizado facilitado com mudanças significativas nos processos educativos. Para Fiorin, “O discurso transmitido contém em si, como parte da visão do mundo que veicula, um sistema de valores, isto é, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positiva ou negativamente” (1999. p. 55).

No caso acima, a persuasão assenta-se na imagem positiva de uma política estadual, conforme uma dada perspectiva consensual. Identificamos, nas notícias, que a figura de maior representatividade é o computador, cuja reiteração manifesta o tema da inovação pedagógica e o sucesso do ensino. O momento capturado pela fotografia, na Fig. 1, representa uma quebra na rotina escolar marcada pela presença do computador. O *laptop* sobre os cadernos e livros parece substituir todos os outros materiais escolares. Na sala de aula alunos aparecem manuseando os computadores e a professora ensinando individualmente, o que passa a imagem de um momento de muito envolvimento com o aprendizado e integração com o digital.

**Fig. 2:**

Envolvimento de toda a escola determina sucesso de  
Um Computador por Aluno

Por Priscilla Borges, IG Brasília | 24/08/2013 06:00



Manoel Lima  
No Tocantins, sucesso veio de "insistência e formação de professores", segundo  
Secretaria de Educação.

Print Screen: Notícia no Portal Último Segundo - IG<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://secom.to.gov.br/noticia/144751/>>

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-08-24/envolvimento-de-toda-a-escola-determina-sucesso-de-um-computador-por-aluno.html>>

A reportagem veiculada pelo sítio eletrônico, *Último Segundo IG*, transmite a ideia de um sucesso, já concretizado, do Projeto UCA no Tocantins. Na organização do enunciado, na manchete, observamos implicitamente que há um diferencial do projeto no Estado. Este consiste em articular ações para manobrar as dificuldades relacionadas à própria estrutura do programa; e às adequações necessárias no contexto da escola para atender a amplitude da proposta. A expressão: “determina”, na manchete, traz a justificativa de um sucesso tão certo, como mérito dos servidores da escola, os quais não mediram esforços para torná-lo um projeto exitoso; rompendo assim, com as dificuldades, especialmente, de ordem estrutural.

Intencionalmente, o enunciador utiliza de estratégias para sensibilizar o interlocutor, evidenciando que o sucesso do projeto está diretamente vinculado a uma equipe engajada, coesa, capaz de superar as dificuldades para alcançar o sucesso. Os problemas relacionados ao funcionamento do projeto na escola, frequentemente citados em relatórios de experiências, como: a conexão à *internet*, configuração dos *laptops*, falta de assistência técnica para manutenção dos aparelhos, entre outros, passam a ter uma projeção menor no discurso, no que se refere aos entraves para o funcionamento adequado do UCA em relação ao sucesso. Segundo Teixeira, “A semântica discursiva encadeia circularmente temas e figuras que constrói a ideologia e a verdade ilusória do discurso com a reiteração da linha semântica que lhe dá coerência” (TEIXEIRA, 1996, p. 220). O conjunto de figuras que aparecem na manchete evidencia que uma equipe envolvida pode superar as dificuldades, resolver os problemas e fazer a diferença na escola.

Para Fiorin, “assim como a ideologia dominante é a da classe dominante, o discurso dominante é o da classe dominante” (FIORIN, 2005 p.33). Com efeito, o discurso aqui presente se assenta na manipulação do pensamento da comunidade escolar, para fazê-los refletir sobre a atuação do professor, como protagonista no desenvolvimento de projetos e programas implantados no sistema educacional, atribuindo-lhe, de certa maneira, uma responsabilidade relacionada ao sucesso ou insucesso de tais ações.

O texto da reportagem elenca os pontos convergentes que justificam o sucesso em diversas experiências do Projeto UCA no Brasil, dentre eles está a adesão da equipe escolar apoiada pelas secretárias de educação. Na legenda da fotografia, o tema “esforço” é enfatizado pelo termo “insistência”, o qual está também, presente no discurso do diretor do Departamento de Informática e Tecnologia da Secretaria de Educação do Tocantins.

O sucesso depende de muita insistência, formação dos professores e estímulo. Todos os dias, hoje, temos a certeza de que os professores da rede estadual utilizam, pelo menos, um tipo de tecnologia dentro de sala. Os resultados, que têm sido positivos, vão guiar o futuro. (Joneidson Marinho Lustosa)<sup>7</sup>.

O enunciador instala no discurso, o efeito de verdade pelo emprego de termos que asseguram o suposto sucesso: insistência; formação; estímulo; são escolhas ideológicas que inscrevem no discurso, valores que são assumidos pelo enunciador como uma verdade. Conforme Fiorin (2005, p.32), “a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo”. Dessa forma,

[...] o discurso produzido para valorizar o produto cultural selecionado adquire ele mesmo a forma e o significado que o identificam e, identificando-o, constroem a imagem sólida de um modo de dizer específico,

---

<sup>7</sup> Entrevista concedida ao Último Segundo IG.

que passa a ser uma espécie de lugar de interseção das várias formações discursivas que o compõe e o sustenta. (TEIXEIRA, 1996, p. 172)

Assim, é a partir da escolha ideológica dos subtemas, que vem se desdobrando no discurso, que põe em evidência a importância de utilizar ferramentas digitais como uma condição social “do agora”, de forma que ao atender prontamente as propostas de inclusão digital, pelo uso, já se considera que a escola evoluiu no sentido de melhoria educacional.

O uso da expressão enunciativa de tempo, “hoje”, simula um estado de escola transformada pela inserção da tecnologia moderna em sala de aula, que leva à construção do efeito de sentido de realidade, de um sucesso vivenciado na escola no presente, como uma condição atual. Sugere que este sucesso é a garantia de um futuro promissor para uma educação de qualidade. Do ponto de vista da inclusão pedagógica, não podemos afirmar que “esse” sucesso do programa, consiste em resultados de melhoria na educação, uma vez que, ainda não há registros que evidenciem a melhoria almejada. Com efeito, o sucesso aqui, está na aquisição e distribuição dos *laptops* nas escolas e pelo esforço dos educadores em criar condições de uso por parte dos alunos. Com isso, segundo Silva,

O programa cumpre, assim, seu papel de inclusão social. Mas trata também de considerar a crença de que a escola estaria diferente, que aprender pode envolver outros recursos e processos, que o novo, esperado e prometido, enfim, chegou, motivando essa espécie de deslumbramento. (SILVA, 2014, p. 2).

Tanto os textos jornalísticos como as fotografias incidem sobre o real, tais elementos do plano de expressão revelam um significado no plano do conteúdo, a ideologia de que o acesso à tecnologia digital promove a melhoria da aprendizagem. As manchetes 1 e 2 expressam de forma convicta que, o uso do computador para a melhoria da educação, já é uma realidade nas escolas públicas. As fotografias referentes às manchetes, figurativizam o espaço da sala de aula transformada expresso pelo verbal na notícia.

No plano da expressão combina elementos que indicam um momento de uso do computador de forma natural pelos alunos, em atividades escolares corriqueiras, na qual o computador faz parte dos materiais escolares. Os computadores sobre as carteiras em meio aos outros objetos escolares passam a imagem de familiaridade com a tecnologia digital, como algo, antes almejado pelos alunos, e agora uma realidade presente.

Landowski afirma que “A publicidade produz sociabilidade ao moldar um universo povoado de entidades de papel tanto mais familiares quanto mais inacessíveis, mas que sabem nos aprender, mediante a fibra sensível da figuratividade” (2004. p. 162).

A fotografia como reflexo do real expressa um estado, em tempo presente, uma realidade na vida do aluno tocantinense.

A publicação da foto no jornal *on-line* é também uma estratégia de argumentação fundamental, pois funciona [...] como uma espécie de persuasão veridictória, uma garantia de fidelidade a um certo mundo real, concreto, dado. [...] [A fotografia] é tomada, por quem a observa, como documento, expressão de realidade, verdade, portanto (TEIXEIRA, 2001, p. 416).

As fotografias que compõem as notícias tem a mesma função referencial, pelo efeito de iconicidade, isso ocorre porque na “Na fotografia, a figuratividade remete a figuras do mundo natural, facilmente reconhecíveis, própria à iconicidade deste tipo de linguagem” (GOMES, 2008, p.63), pois ela funciona como uma prova concreta e palpável do sucesso do programa. Encontram-se na mesma, figuras que remetem a pessoas, espaço e tempo, às quais

conferem à notícia um efeito de realidade, que faz com que o leitor interprete como verdade o conteúdo da notícia. Nas imagens, podemos observar essa verdade por meio de figuras que estampam uma sala de aula bem equipada: com boa estrutura física, mobiliário adequado, um computador por aluno, kits escolares, além da satisfação expressada no semblante dos alunos, por fazerem parte desse cenário de modernidade educacional.

Essa sequência de figuras, que concretiza uma visão de sucesso do programa, é recorrente nas notícias analisadas, quando, ao divulgarem o sucesso do ensino, os textos intencionalmente revelam ao leitor uma escola padrão, ideal, isso porque “um texto diz mais do que está na sua superfície, pois ele não somente transmite conteúdos explícitos, mas também conteúdos implícitos, marcado no enunciado ou na situação de comunicação, que apreendemos ao fazer inferências. (FIORIN, 2016, p. 37).

Em resumo, as figuras, tanto nos discursos como nas fotografias mostram uma escola, em que tudo está em seu lugar: a forma como a sala de aula está arrumada, como os objetos são organizados sobre as carteiras dos alunos – sendo estas todas bem enfileiradas; alunos com comportamento exemplar, o olhar atencioso dos alunos como se estivessem ali garantindo uma aprendizagem. Esse conjunto de figuras que compõe o texto-imagem remete uma ideia de uniformidade, de igualdade e está presente no discurso de nossos representantes - que todos, sem exceção, têm direito de estar ali, mesmo aqueles considerados menos favorecidos e que esta é uma realidade de muitas escolas públicas no interior do país, ou seja, há uma escola que vai mudando sua imagem, ainda que haja muito mais a ser mudado para uma educação mais qualitativa.

**Fig. 3:**  
**Diretora do MEC elogia o Tocantins  
como referência no ProUCA**



Representantes de 68 municípios estão participando do II Encontro (Foto: Talita Melz)

*Print Screen: Notícia no Portal UFT*<sup>8</sup>

Segundo Fiorin, os jornais precisam substituir o ideal da objetividade, e imparcialidade e da neutralidade, que não se pode alcançar pelo da exatidão e da fidelidade (2016, p. 84), essa estratégia corrobora o efeito de realidade e faz com que o leitor tenha credibilidade na notícia,

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://ww1.uft.edu.br/index.php/noticias/11524-diretora-do-mec-elogia-o-tocantins-como-destaque-no-prouca>>

trata-se de atar o discurso a pessoas, espaços e datas que o receptor reconhece como ‘reais’ ou ‘existentes’, pelo procedimento semântico de concretizar cada vez mais os atores, os espaços e o tempo do discurso, preenchendo-os com traços sensoriais que os ‘iconizam’, os fazem ‘cópias da realidade’. (BARROS, 2011, p. 60).

Na fig. 3, quando a manchete menciona o Tocantins como uma referência do PROUCA, valida todo esforço do governo em implementar políticas públicas de inclusão digital. O texto da notícia intencionalmente comprova a manchete ao trazer a fala de Mônica Gardella, diretora do MEC, conforme fragmento destacado da notícia,

O Tocantins é o estado com maior número de educadores inscritos no ProUCA”, destacou a diretora de formulação de conteúdos educacionais da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Mônica Gardelli Franco, durante seu discurso na abertura do evento. O estado, ainda segundo a diretora, se transformou em um centro de referência do projeto, tanto dentro do MEC como para outras universidades. (PORTAL UFT<sup>9</sup>)

Considerando a voz enunciativa do discurso direto, que expressa do lugar do poder – “diretora do MEC” – o avanço na educação do Estado, assenta como verdade todas as notícias antes veiculadas referentes ao sucesso do PROUCA no Tocantins. A fotografia também como estratégia enunciativa, reforça o efeito de verdade ao destacar os discursos das autoridades da educação, verbalizado em uma assembleia, aos seus pares – educadores – tais notícias antes relacionadas a todo o investimento do governo estadual na educação. Essa estratégia discursiva reforça a credibilidade nos leitores em relação ao que dizem as notícias,

apesar de parecer apenas reproduzir mecanicamente o referente, a fotografia reforça ideologias e confirma realidades que podemos enxergar e nas quais acreditamos. Somente percebemos aquilo que podemos compreender, aceitar e “ler”, em determinadas condições históricas e sociais: ( GOMES, 2008, p. 35)

Conforme abordado anteriormente, a tematização revela os valores abstratos por meio da cobertura semântica das figuras. Dessa forma, há nos textos analisados a tematização de sucesso do ensino por meio do PROUCA, que se concretiza por figuras que comprovam a transformação da educação: o Tocantins como uma referência de sucesso, a inserção do digital nas práticas escolares. Essa prática tematizada como inovadora rompe com o que se prescreve como sinônimo de tradicionalismo e insere uma nova perspectiva de ensino.

Contudo essa transformação da escola, em relação a metodologias inovadoras que incluem o digital na prática docente parece não se consolidar nas escolas que foram contempladas com os recursos digitais, uma vez que o uso de tais ferramentas ainda se muito “fraturado”, conforme pontua a coordenadora do PROUCA em escola piloto durante a experiência, atualmente diretora de outra escola, não contemplada com o programa. A servidora, depois de dois anos de iniciar a expansão do programa no Estado, nos concedeu uma entrevista que reitera essa perspectiva, conforme trecho a seguir:

O PROUCA hoje, praticamente não existe. Infelizmente, era pra ser um programa de muito sucesso, mas quando os projetos e ações na escola deixam de ter um acompanhamento, acontece isso. Hoje os professores

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://ww1.uft.edu.br/index.php/noticias/11524-diretora-do-mec-elogia-o-tocantins-como-destaque-no-prouca>>



trabalham de vez em quando com os *laptops*, sem um planejamento que faça sentido usar; é um uso fraturado. Além disso, muitos computadores estragaram e não tem manutenção. Ficam lá amontoados porque a escola não tem orçamento para cuidar das máquinas. Em resumo, está tudo parado e não é só o *laptop* não. Tem escola com lousa digital parada, os *tabletes* dos professores muitos até já devolveram. Então foi um alto investimento sem resultado<sup>10</sup>.

Em nossas buscas por notícias mais atuais na Internet a respeito do projeto, encontramos uma única datada de 2015, reportando-se sobre o Projeto UCA no Estado do Tocantins (Fig. 4):

Fig. 4:



Print Screen: Notícia no site Convergência Digital<sup>11</sup>

O texto que compõe a notícia reforça o depoimento da servidora quando relata o estado dos computadores atualmente e o suposto abandono do programa que deveria estar em curso no Estado, conforme excerto em destaque,

O Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação, não sabe informar como andariam os projetos "Um Computador por Aluno" (UCA) e do "tablet educacional". Descontinuados em 2013, ambos consumiram cerca de R\$ 330 milhões dos cofres públicos, mas não houve um único anúncio oficial indicando a desistência por parte do governo federal (CONVERGÊNCIA DIGITAL, 2015).

Conforme a matéria, o projeto sofreu uma descontinuidade, sem o efetivo acompanhamento das ações a ele vinculadas. Sem que tenha havido um "anúncio oficial", o programa parece ter sido abortado, o que explica a situação indicada pela servidora acima. As figuras, trazidas em seu depoimento, ilustram o abandono dos equipamentos "amontoados", "parados", "estragados", "sem manutenção". Nesse sentido, os 330 milhões que saíram dos cofres públicos não geraram o impacto almejado na qualidade do ensino, que conta apenas com eventual e descontinuado uso, traduzido pela docente como "fraturado".

Esse contexto atual, noticiado na fig. 4 e reiterado no depoimento da servidora, desvela a imagem de sucesso do ensino tocantinense divulgado anteriormente nas Fig. 1; Fig. 2 e Fig. 3. Podemos observar que se trata de mais um empreendimento na educação que não avança e acaba por desfalecer no seu nascedouro, fato este supostamente ocorreu pela ausência de ações de monitoramento, capacitação e apoio aos trabalhos desenvolvidos na escola. Conforme pontua a servidora que vivenciou a experiência, ao mencionar o uso atual dos laptops sem significância "quando os projetos e ações na escola deixam de ter um

<sup>10</sup> Depoimento gerado em entrevista concedida por servidora da rede pública municipal colaboradora desta pesquisa, 07/10/2016.

<sup>11</sup> Disponível em:

<[http://convergenciadigital.uol.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=site&from\\_info\\_index=201&infoid=39860&sid=11](http://convergenciadigital.uol.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=site&from_info_index=201&infoid=39860&sid=11)>

acompanhamento, acontece isso [...] os professores trabalham de vez em quando com os *laptops*, sem um planejamento que faça sentido usar”.

Entretanto, consideramos que mesmo que cada atividade de leitura e interpretação seja diferente, o gênero jornalístico trabalha intencionalmente para convencer o interlocutor de uma realidade. Conforme Gomes, “O texto jornalístico emprega constantemente citações como procedimentos para instaurar os efeitos de imparcialidade e realidade, característicos desse tipo de discurso” (GOMES, 2008. p. 55). Tais recursos semânticos reforçam a veracidade da notícia e podem causar uma aceitação social por uma escola ideal. Esta escola é configurada como moderna, uma vez que adorna seu espaço com recursos digitais, sendo valorizada pela sociedade por acreditar que os equipamentos melhoram o ensino, tal crença, também, criada pela mídia.

## 5- Considerações finais

O conjunto de temas e figuras presentes, nos textos e fotografias dos jornais *on-line*, desvela um universo ideológico que considera o ensino do Estado do Tocantins transformado pelo uso de ferramentas digitais na sala de aula. O que emerge dos discursos, aqui analisados, é uma quebra de paradigma educacional que rompe com o tradicionalismo e coloca a escola pública tocantinense, como referência no país, por conseguir modernizar o ensino.

Portanto, observamos por meio das análises que a verdade veiculada nas notícias possivelmente não corresponde à realidade atual do ensino público no Tocantins. Tais notícias publicadas no período de culminância do projeto – ano de 2013 – noticiam um futuro presente pelo que promete os objetivos da política de inclusão digital. Considerando a dinâmica do texto jornalístico, ele precisa sempre anunciar o novo, portanto, diante de um silenciamento referente a uma dada notícia, já vinculada, se estabelece a percepção de que não houve nenhuma mudança nos fatos constatados e anunciados. Entretanto, a certeza divulgada pela notícia em um contexto de expansão do PROUCA se mantém na mídia eletrônica até que outra notícia desvela essa verdade.

Nesse sentido, a notícia é imortalizada no ciberespaço. Isso se dá pelas estratégias sintáticas de projeções temporais, no discurso jornalístico, que interfere nas inferências do leitor, quando, instala o enunciatário em um aqui agora, dos acontecimentos, reforçando assim um efeito de verdade de algo que está acontecendo, “como se o passar do tempo da internet fosse o mesmo passar do tempo do mundo e a duração do jornal fosse ininterrupta, como o fluxo contínuo da *internet*. Isso cria também o efeito de inacabamento” (FARIA, 2015, p. 190)., de modo que todos os fatos divulgados na notícia se colocam como verdades em realização.

No contexto do PROUCA, mesmo depois de tantos esforços para empreender na melhoria do ensino, é importante considerar a dinâmica da escola como um espaço de movimentação constante, portanto de mudanças constantes.

## 5- Referências

BARROS, D. L. P. **Teoria do discurso: Fundamentos semióticos**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas FLLCH/USP, 2002.

\_\_\_\_\_, **Teoria semiótica do texto**. 4 ed -5 ed. São Paulo: Ática. 2005-2011.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EdUSC, 2003.

BRASIL, **Projeto Um Computador por Aluno – UCA**. Disponível em: <[www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp](http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp)>.



FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_, **Elementos de análise do discurso**. 15ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_, **Argumentação**, 1ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2016.

FARIA, K. C. A. **Temporalização e espacialização no jornal on-line**, CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.13, n.2, 2015, p. 185-220 Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa>.

GOMES, R. S. **Relações entre linguagens no jornal: fotografia e narrativa verbal**, Niterói: EdUFF, 2008.

GREIMAS, & COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto 2012.

LANDOWSKI, **Passions sans nom**. Paris: PUF, 2004.

\_\_\_\_\_, **Presenças do outro :. ensaios de sociosemiótica**. 1ª Reimpressão, São Paulo: Perspectiva, 2012.

SILVA, L.H.O. **O saber em movimento: reflexões sobre a aprendizagem mediada pela tecnologia digital**, 2014. (No prelo)

TEIXEIRA, L. **As cores do discurso**. Niterói: EDUFF, 1996. TEIXEIRA, L. A Semiótica no espelho. Cadernos de Letras, Niterói, v. 12, p. 33- 49, 1996.

\_\_\_\_\_, Lucia. Relações entre o verbal e o não verbal: pressupostos teóricos. In: VII Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: CPS, 2001.

\_\_\_\_\_, L. **Leitura e interpretação de textos: contribuições da teoria semiótica**. In: RAMOS, Dernival V.; ANDRADE, K. dos S.; PINHO, M. J.(orgs.). **Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

ROSA, T. M. de O. **Projeto um computador por aluno: leitura semiótica de narrativas sobre o impacto inicial de experiências do uso de laptops em contextos de ensino-aprendizagem numa escola tocantinense**. Araguaína-TO: UFT, 2014.

## O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO

Juliano Guerra Rocha\*

**Resumo:** Escrever não é copiar ou apenas traçar letras isoladas ou combinadas com outras. Escrever é produzir, criando efeitos de sentido através das palavras. Sabemos que a escrita não está apenas na escola, embora seja essa a instituição responsável por sistematizar e consolidar o processo de aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, as concepções de linguagem, texto e escrita assumidas pelos professores repercutem sobre as suas metodologias de ensino, as quais orientarão e definirão, em vários aspectos, as competências das crianças em serem autoras de textos. Dentro desse contexto, o presente trabalho teve por objetivo analisar as atividades de produção de textos aplicadas em turmas do ciclo de alfabetização – 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental –, observando se as propostas permitiam ao aluno uma liberdade de expressão e criação, bem como um efetivo aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). As perguntas norteadoras da investigação foram: Quais as principais características das atividades de produção textual aplicadas nas turmas do ciclo de alfabetização? As propostas de produção textual permitiam ao aluno uma liberdade de expressão, criação e consolidação do SEA? O corpus foi composto por 40 atividades de escrita, aplicadas em turmas de alfabetização de uma escola pública de uma escola pública em um município localizado na região sul do estado de Goiás. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativa, sendo descritivo-interpretativista. O quadro teórico-metodológico foi composto pelas contribuições dos estudos de alfabetização e letramento. Nas considerações finais, refletimos sobre a produção textual na alfabetização, assinalando que as propostas do professor definem e dimensionam a potencialidade linguística e discursiva do texto escrito pelo aluno.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Atividades de produção textual; Ensino de produção textual.

## THE TEACHING OF TEXTUAL PRODUCTION IN LITERACY

**Abstract:** Writing is not just copy or trace letters isolated or combined with others. Writing is producing, creating effects of meaning through words. We know that writing is not only in school, although this is the institution responsible for systematizing and consolidating the process of written language learning. In this sense, the concepts of language, text and writing assumed by teachers have an impact on their teaching methodologies, which will guide and define, in many ways, children's skills in being authors of texts. In this context, this study aimed to analyze the text production activities applied in literacy cycle classes - 1st, 2nd and 3rd year of Elementary School -, noting if the proposals allowed the student to freedom of expression and creation, as well as an effective learning of the Alphabetic Writing System (SEA). The guiding questions of the investigation were: What are the main characteristics of textual production activities applied in classes of literacy cycle? The textual production proposals allowed the student to freedom of expression, creation and consolidation of the SEA? The corpus was composed of 40 writing activities, applied in a public school literacy classes in a municipality located in southern Goiás State. The methodology was qualitative in nature, being descriptive-interpretativist. The theoretical-methodological framework was made up of the contributions of literacy education and literacy. In the final considerations, we

\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Rede Pública de Educação Básica de Goiás. E-mail: [juguerra\\_rocha@yahoo.com.br](mailto:juguerra_rocha@yahoo.com.br).

reflect on the textual production in literacy, pointing out that the proposals of the teacher define and scale linguistic and discursive potential of the text written by the student.

**Keywords:** Literacy; Textual production activities; Textual production teaching.

## 1 Introdução

No decorrer da história da educação brasileira diversos projetos e iniciativas governamentais tentaram banir o analfabetismo. Não obstante, os programas de alfabetização tornaram-se motes de campanhas eleitorais e argumento em defesa da cidadania e democracia. Saber ler e escrever, que nos séculos passados, era um privilégio da minoria, no Século XXI é uma condição essencial para sobrevivência na lógica capitalista de mercado e na sociedade modernizada pelos altos padrões de tecnologia. Porém, não basta codificar e decodificar os códigos linguísticos. É necessário que o sujeito aprenda a utilizar a leitura e a escrita dentro de uma função social. No entanto, as pesquisas apontam e os dados estatísticos atestam que temos um novo analfabetismo produzido no Brasil, o escolar. Ou seja, crianças que passaram 9 anos ou mais nos bancos escolares e não conseguem dominar com fluência o sistema de escrita alfabética, bem como utilizá-lo em seu dia a dia para atender as exigências da própria sociedade.

A última Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada em 2013, pelo Ministério da Educação, revelou através dos seus indicadores uma expressiva quantidade de crianças que chegaram ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem as noções elementares de leitura, escrita e matemática. Considerando que 2,5 milhões de crianças participaram do teste, os dados fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e que estão disponíveis em seu site, assinalam que apenas 248.000 crianças estão no nível 4 de leitura e 247.000 no nível 5 de escrita (considerando a escala que varia entre o Nível 1, elementar, ao nível 5, fluente). Além disso, os resultados evidenciam uma desigualdade entre as regiões brasileiras. Os estados do Norte e Nordeste permanecem com os piores índices, enquanto o Sul e Sudeste sobressaem.

Diante disso, como se explica esse panorama desastroso da aprendizagem da escrita? Longe de procurarmos uma resposta, esse trabalho lança reflexões acerca das práticas de escrita na escola pública, a partir da análise das propostas de produção textual em classes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Compreendemos que essas atividades e as práticas dos professores serão definidoras e norteadoras das competências das crianças em serem autoras de textos.

Sabemos que a escrita não está apenas na escola. Luria (2001, p. 143) nos lembra que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Entretanto, é a instituição escolar, a responsável por sistematizar e consolidar o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Dentro desse contexto, o presente trabalho teve por objetivo analisar as atividades de produção de textos aplicadas em turmas do ciclo de alfabetização – 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental –, observando se as propostas permitiam ao aluno uma liberdade de expressão e criação, bem como um efetivo aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). As perguntas norteadoras da investigação foram: Quais as principais características das atividades de produção de texto aplicadas nas turmas do ciclo de alfabetização? As propostas de produção textual permitiam ao aluno uma liberdade de expressão, criação e consolidação do SEA?

Para responder a tais questionamentos, acompanhamos durante o primeiro semestre de 2015, sete turmas de alfabetização de uma escola pública em um município localizado na região sul do estado de Goiás. Nossas fontes de pesquisa foram os planejamentos de sete professoras alfabetizadoras e os cadernos dos alunos. A partir desses materiais, utilizando uma metodologia de cunho quanti-qualitativa, sendo descritivo-interpretativista, procuramos depreender as práticas de escrita e as nuances de concepções que circulam no contexto escolar sobre como a criança aprende a escrever.

Assim sendo, esse trabalho está organizado em duas seções. A primeira intitulada de “A presença da produção escrita”, fazemos uma discussão inicial sobre a quantidade de propostas de produção textual identificadas durante o semestre da pesquisa, problematizando os dados numéricos e apresentando as atividades identificadas. E, por fim, lançamos algumas considerações sobre as implicações pedagógicas desse estudo, em defesa de uma escola *verdadeiramente* alfabetizadora.

## **2 A presença da produção escrita**

Por muito tempo produzir texto na escola se reduziu a saber utilizar as convenções da língua, dominando regras ortográficas, daí a insistência dos professores por um ensino baseado nas questões minimalistas de morfosintaxe. Logo, saltamos da ênfase nas regularidades gramaticas para a proeminência do gênero e do discurso.

Dessa maneira, notamos que as concepções de leitura e escrita, que circularam em cada época, impactaram sobre as práticas de alfabetização escolar. Antes (ou ainda hoje) os professores seguiam manuais de orientações de como ensinar a criança a ler e escrever. Os exercícios padronizados em etapas de aprendizagem e os testes de leitura eram aplicados no intuito de garantir uma legítima e eficaz alfabetização. Com o decorrer dos séculos, essa perspectiva foi modificada e cada vez mais o professor conseguiu autonomia e espaço para criar o seu modo de ensinar, adequando-o à aprendizagem da criança. Porém, reconhecemos que ainda temos um longo caminho a percorrer; os velhos métodos para o ensino da escrita ainda imperam nos sistemas escolares e, parece-nos que existe um receio em abandoná-los para tentar algo novo e que atenda as atuais demandas sociais.

Soares (2016) em um estudo divulgado recentemente distingue dois grandes paradigmas na área da alfabetização no Brasil: o primeiro vinculado aos métodos analíticos e sintéticos, e o segundo, denominado de construtivismo. Este último inspirou outras tendências, sobretudo, de 1980 em diante. Ao lado do construtivismo, segundo Mortatti (2007, 2010), tivemos mais dois modelos teóricos: interacionismo linguístico e letramento, que em decorrência de suas conjecturas determinaram as políticas públicas de alfabetização. Sob o enfoque da teoria do interacionismo linguístico, proposta por Geraldi e Smolka, que considera o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita numa dimensão discursiva, faremos a análise das atividades de produção de texto nas classes de alfabetização.

O primeiro semestre de 2015, na escola investigada, totalizou 98 dias letivos. A partir de um acompanhamento do planejamento das professoras e do caderno dos alunos, identificamos nas 7 turmas pesquisadas, cerca de 40 atividades intituladas de “atividade de prática de escrita”, “atividade de produção textual”, “atividade de redação”, “produzindo texto”, “exercitando a produção de texto”, “oba, é hora de escrever”. Cada enunciado, a sua maneira, revelava os modos de fazer e conceber a escrita nessas classes. Independente do título da atividade, essas propostas eram planejadas pelas docentes com a finalidade de ensinar o aluno a produzir o texto. No quadro abaixo, tabulamos a quantidade de propostas aplicadas nas turmas.

	<b>Fevereiro</b> 17 dias letivos	<b>Março</b> 22 dias letivos	<b>Abril</b> 20 dias letivos	<b>Mai</b> 20 dias letivos	<b>Junho</b> 21 dias letivos	<b>Total</b>
1º ano A	00	01	00	01	00	<b>02</b>
1º ano B	01	01	00	01	00	<b>03</b>
1º ano C	01	02	01	02	00	<b>06</b>
2º ano A	02	01	01	01	01	<b>06</b>
2º ano B	02	01	02	01	01	<b>07</b>
3º ano A	01	00	02	02	03	<b>08</b>
3º ano B	01	00	02	02	03	<b>08</b>
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>06</b>	<b>08</b>	<b>10</b>	<b>08</b>	<b>40</b>

Tabela 1: Quantidade, por turma, das propostas de produção textual aplicadas durante o 1º semestre de 2015.

Alguns estudos nos mostram que não é o quantitativo de propostas de escrita que fazem a criança desenvolver a produção de um texto, e sim, a qualidade dessas propostas. Na fase inicial de aprendizagem é necessário que a criança esteja em contato constante com práticas que a desafiem para experimentação da escrita. Não existe um receituário que indica a dose necessária de atividades de produção de texto na alfabetização, contudo, “na aprendizagem da escrita, especificamente, ao serem desafiadas a escrever e tendo espaço para ousar, as crianças valem-se do universo semiótico em construção para definir estratégias para a elaboração textual, ao mesmo tempo em que se abrem para novas possibilidades discursivas” (GOULART, 2015, p. 505). Desse modo, consideramos que produzir textos em qualquer nível de escolaridade precisa ser uma atividade rotineira, portanto contínua e dialética.

Uma análise da tabela também permite inferir a concepção de escrita circundante no contexto da escola pesquisada, que é uma ressonância das visões que circulam em outras esferas sociais: a ideia de que o aluno iniciante do processo institucionalizado de alfabetização é incapaz de escrever textos. As professoras das turmas do 1º ano A e B transparecem esse aspecto ao afirmar em um colóquio: “as crianças do 1º ano ainda não dão conta de produzir texto no primeiro semestre, só lá pro fim do 1º ano que começam a ter noção básica” [*sic*] (Professora do 1º ano A), “alunos do 1º ano são muito imaturos para escrever textos” [*sic*] (Professora do 1º ano B). Em ambas as afirmativas, a concepção de texto está reduzida a uma escrita padrão em prosa, e não compreendem a dimensionalidade e alcance do discurso. Na tabela ainda percebemos que há vários meses, no decorrer do semestre, que não foram oportunizadas atividades de escrita para as crianças, o que compromete o processo de alfabetização, já que “para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita” (LEAL e MELO, 2007, p. 15)

As 40 propostas de produção de textos foram agrupadas em 7 grupos diferentes, revelando categorias da prática de ensino da produção textual na escola, conforme descrevemos a seguir.

No 1º ano do ensino fundamental a ênfase foi em atividades que não exigiam do aluno uma produção escrita propriamente dita, apenas a reprodução de palavras, ou seja, os alunos tinham que identificar no contexto das frases qual palavra dada encaixava-se melhor. Esse tipo de proposta compreendeu cerca de 80% das atividades aplicadas no primeiro ano do ensino fundamental. As mesmas foram intituladas pelas professoras de “textos lacunados”:

**TEXTO LACUNADO**

1) COMPLETE O TEXTO USANDO O BANCO DE PALAVRAS.

MARIA – BRUXA  
PAIS – IRMÃOS  
JOÃO – FUGIR  
CAMINHO  
FLORESTA



JOÃO E MARIA ERAM \_\_\_\_\_.

UM DIA FORAM PASSEAR NA \_\_\_\_\_.

ELES PERDERAM O \_\_\_\_\_ DE VOLTA PARA CASA.

A \_\_\_\_\_ PRENDEU \_\_\_\_\_ E \_\_\_\_\_.

ELES CONSEGUIRAM \_\_\_\_\_.

ENCONTRARAM SEUS \_\_\_\_\_ NA FLORESTA E  
VOLTARAM PARA CASA.

COMPLETE OS VERSOS ABAIXO COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO DENTRO DOS CÍRCULOS.

QUANDO ACORDO BEM CEDINHO  
LEVANTO-ME DE \_\_\_\_\_.

PONHO CHINELO NO PÉ  
E VOU TOMAR \_\_\_\_\_.

HOJE O DIA ESTÁ LEGAL  
VOU BRINCAR LÁ NO \_\_\_\_\_.

DEPOIS DE ME APRONTAR  
VOU PARA A ESCOLA \_\_\_\_\_.

A MAÇÃ É VERDINHA  
E MUITO \_\_\_\_\_.

O ABACAXI É AMARELINHO  
MAS É MUITO \_\_\_\_\_.

Figura 1: Atividades de produção de texto 1º ano A e 2º ano B.

A escrita na proposta acima é vista como técnica, já que prevalece apenas uma reprodução de palavras, que possivelmente estão mais a serviço do desenvolvimento da leitura, do que da produção textual. Para Smolka (2008) um ensino dessa natureza, que considera a escrita sempre como técnica para aprender algo, desvincula a aprendizagem da língua com suas reais funções na vida prática do educando. Ou seja, a escrita perde o seu significado lato e transforma-se em simulacro. Podemos reiterar que

[...] Assim se comprova, mais uma vez, que a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura” (SMOLKA, 2008, p. 69).

Um gênero que desponta com destaque é o bilhete. Das 40 atividades, 6 solicitavam a escrita de um bilhete. Contrariando as suas finalidades, as propostas analisadas forjam a função social da escrita através de exercícios reducionistas e repetitivos, já que as crianças não foram provocadas a escrever bilhetes tendo como parâmetro uma situação real e pessoal, e sim, a partir de cenas imaginárias, produzidas pelas professoras:

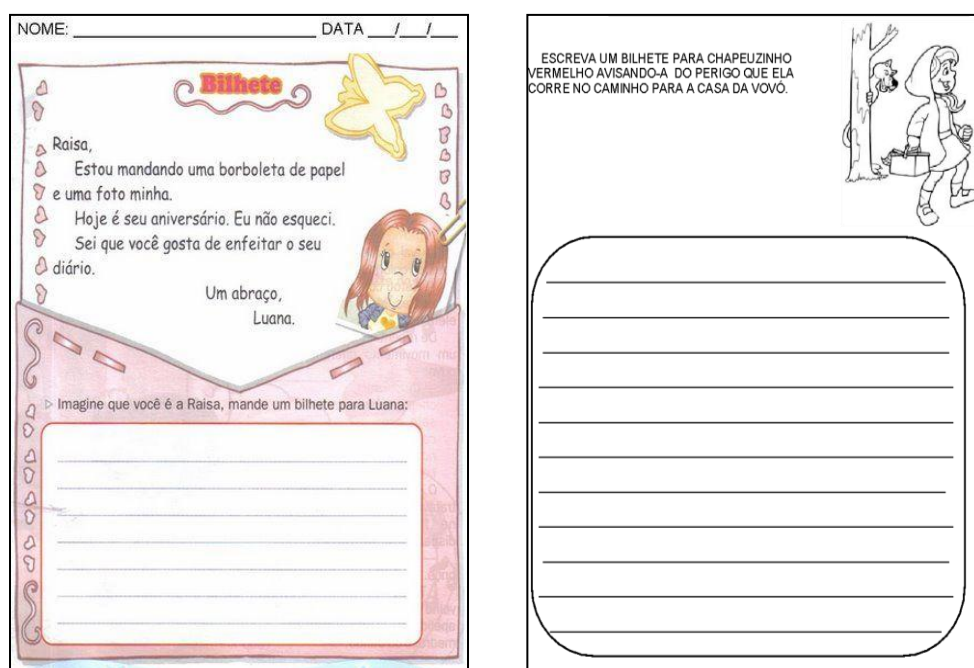


Figura 2: Atividades de produção de texto 2º ano A e 3º ano B.

A crítica a essas atividades não está na proposta em si, de se escrever a partir de uma dada situação imaginária, e sim, no fato de que durante o semestre não houve em nenhuma das salas, uma proposta que solicitasse às crianças a escrita de um bilhete com significado social e utilitário. Geraldí (1993, p. 7) comenta que “é no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo”. Ou seja, a linguagem funda-se a partir das interações, no processo interlocutivo entre pessoas, no diálogo. Todo texto, portanto, constitui-se um diálogo entre o escritor e o leitor, logo, a que se considerar na perspectiva bakhtiniana que

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das 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 toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 123).

Diante do exposto, o bilhete é um gênero altamente dialógico e pragmático que requer práticas contextualizadas e localizadas socialmente. A natureza interativa na escrita desse gênero não pode ser ignorada pela escola, afinal toda produção textual tem um interlocutor, e isso precisa ficar claro ao aluno, sobretudo, na aprendizagem inicial da língua escrita.

As imagens tornarem-se fonte de inspiração para a produção escrita em cerca de 13 das 40 propostas identificadas. No geral, havia uma imagem ou uma sequência de imagens e o aluno teria que produzir algo relacionado ao que viu, conforme percebemos nos exemplos abaixo:

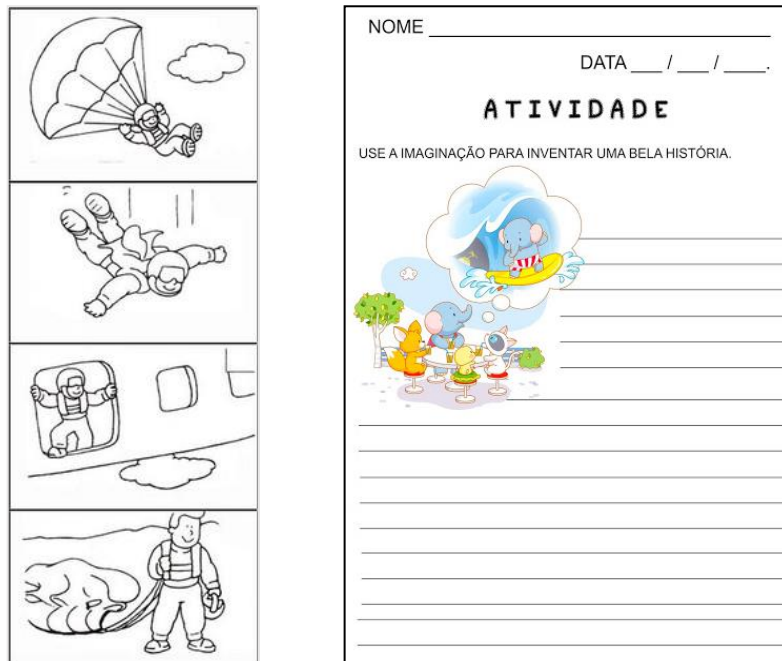


Figura 3: Atividades de produção de texto 2º ano B e 3º ano A.

Vale frisar que é preciso explicitar as condições de produção e circulação dos textos. Apoiados em Antunes (2016) podemos referenciar que é necessário que conheçamos através de uma proposta de produção textual qual o tema, os objetivos, o destinatário, o contexto onde o texto vai circular, o suporte, o gênero de texto e o registro com que usamos a linguagem, do mais formal ao informal. O enunciado de uma atividade precisa comportar todos esses elementos, em prol de uma escrita orientada e significativa, afinal, “é difícil aprender-se qualquer coisa que não nos pareça significativa e, por alguma razão, necessária” (ANTUNES, 2016, p. 17). Para tanto, o professor precisa ser um pesquisador de boas propostas de produção de texto, adequando-as ou complementando-as aos critérios arrolados acima.

Diferente das outras séries, no 3º ano, os alunos fizeram atividades de transposição textual, que consistem em transformar um texto escrito em determinado gênero para outro, de gênero distinto:



ESCOLA: \_\_\_\_\_  
NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**mônica**

Redação  
Passe a tirinha para texto corrido. Capriche na narração e transcreva os diálogos.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 4: Atividade de produção de texto do 3º ano B.

Para Bakhtin (2011, p. 286), “quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero”. Dessa forma, podemos concluir que atividades de transposição textual não demandam uma cópia/transcrição do texto original, e sim, uma recriação imbuída de uma criatividade artística do escritor.

De todo o universo das propostas, identificamos apenas uma atividade de produção textual coletiva, a partir do seguinte enunciado: “Numa bela manhã surgiu um sapo na escola... Vamos continuar essa história? O que aconteceu?”. Produzir textos coletivamente sugerem uma tarefa de negociação entre professores e alunos e entre os próprios alunos. É possível, através da produção coletiva, o professor não só explorar o que escrever, mas também, para que e para quem escrever (GERALDI, 1993). Assim sendo, o docente cumpre o papel de mediador da aprendizagem: mobiliza a classe para o desenvolvimento de uma discursividade na passagem de um gênero primário para um secundário (BAKHTIN, 2011); entusiasma os alunos para o domínio dos elementos de textualidade, e, concomitantemente, ensina-os a agir democraticamente e respeitar as opiniões dos outros num contexto coletivo.

Dez propostas das 40 analisadas solicitavam que o aluno desse continuidade a uma determinada narrativa, como no exemplo abaixo:

Escola: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ **EDUCAR**  
Aluno: \_\_\_\_\_

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

1) Observe as cenas e continue contando a história do palhaço Risadinha. Não se esqueça de dar um título à sua história.



Título: \_\_\_\_\_  
Risadinha é um palhaço muito divertido. Ele trabalha no circo Roda Viva. Um dia, Risadinha estava treinando para se apresentar quando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Figura 5: Atividade de produção de texto do 2º ano B.

Por fim, nos deparamos com 2 propostas de textos em diálogos, no geral, histórias em quadrinhos.

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Escreva os diálogos nos balões e complete a história.

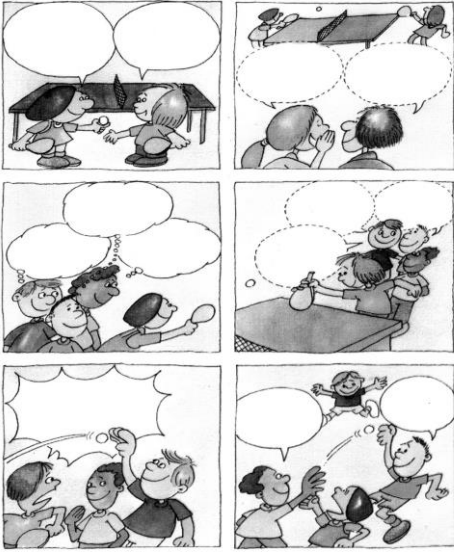


Figura 6: Atividade de produção de texto do 2º ano B.

Um aspecto importante que precisa ser considerado pelo professor é a qualidade do material a ser oferecido ao aluno. Encontramos muitas atividades que o espaço para a produção do texto era muito estreito e curto, o que delimitava a criação do aluno, limitando seu pensamento a um espaçamento predeterminado. Também, algumas imagens estavam ilegíveis, o que impedia a criança de analisá-las para a escrita de textos que as usavam como elemento de inspiração.

## **2 As implicações pedagógicas desse estudo: por uma escola verdadeiramente alfabetizadora**

Aprender a ler e escrever parece ser simples aos ouvidos leigos e assim seria se compreendêssemos leitura e escrita como um aprendizado de códigos alfabéticos. Mais do que aprender letras, alfabetizar é construir significado ao mundo. Falamos, portanto, de um processo particular (afinal, cada um aprende a seu modo e tempo) que não se retém a fases predefinidas e moldadas em características psicológicas, culturais, pedagógicas, dentre outras.

Um olhar para as atividades apresentadas no decorrer desse trabalho apontou um problema no ensino da produção de texto na escola. Percebemos que houve uma separação da aprendizagem da escrita com a sua função de uso social, já que nos termos discursivos, a maioria das atividades não criaram oportunidades para que o aluno descobrisse a possibilidade ou necessidade de usar a língua como forma de comunicação e interlocução. Outrossim, as atividades não propiciaram uma liberdade de expressão, criação e consolidação do Sistema de Escrita Alfabética. Os gêneros da ordem do narrar foram predominantes nas propostas, indicando uma ausência de produções de textos argumentativos. Sobre isso, alguns estudos já apontaram a precariedade da exploração desse tipo textual nas práticas escolares, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental; destarte, os livros didáticos também pouco exploram a capacidade da criança em argumentar (Cf. OLIVEIRA e SILVA, 2010; BANKS-LEITE, 2011; LEITÃO, 2011).

A análise das atividades evidencia-nos que a produção de texto não pode ser apenas mais uma modalidade da língua portuguesa. É imprescindível ir além, centralizando-a como eixo condutor das disciplinas e práticas pedagógicas. Por meio de um prisma interdisciplinar, todas as áreas do conhecimento no ciclo de alfabetização precisam dialogar para constituição de um aluno escritor. Afinal, “é possível ensinar a produzir textos!” (LEAL e BRANDÃO, 2007, p. 45). Para tanto, Leal e Brandão (2007) reforçam diferentes estratégias didáticas, que ajudam nossos alunos a desenvolver uma variada gama de capacidades e conhecimentos sobre a produção textual, tais como: a dimensão afetiva no ato de escrita, “não ter medo é o primeiro passo” (p. 47), ou seja, o professor demonstrar ao aluno confiança e que escrever não é um “bicho de sete cabeças”; faz-se fundamental assegurar que produzir texto é envolver-se numa atividade verbal. “Nessa perspectiva, para aprender a agir por meio de textos escritos, só há um caminho: escrever muitos e muitos textos em situações significativas de interação e refletir sobre esses tantos textos escritos” (LEAL e BRANDÃO, 2007, p. 51).

Outro ponto importante no processo de ensino da produção textual está no âmbito da análise linguística. Convencionou-se dizer que não se ensina mais língua na escola, trabalhamos apenas com a linguagem. Essa falsa dicotomia entre língua e linguagem afastou o professor dos objetivos do ensino de língua portuguesa e o fez abandonar, muitas vezes por desconhecimento e pressões das políticas educacionais, o ensino da língua, de suas normativas e flexões. Não conseguimos alcançar o “meio termo”; abandonamos essas concepções e partimos para uma aventura desastrosa legitimada pelas “pérolas do ENEM”<sup>1</sup>, pelos resultados do PISA<sup>2</sup> e etc. Há ainda “uma pedra no meio do caminho das aulas de português” (ANTUNES, 2003, p. 15)

Dessa maneira, uma escola que alfabetiza não considera que leitura é reconhecer sons em traços gráficos, muito menos decifrar palavras que juntas não fazem sentido. Vai além

<sup>1</sup> ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Os textos caracterizados como “pérolas do ENEM” são trechos de redações sem lógica ou que trazem erros conceituais, produzidos por alunos que concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio.

<sup>2</sup> O Programme for International Student Assessment (PISA) é uma iniciativa internacional, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, cujo objetivo é avaliar o rendimento escolar de alunos que estão na faixa etária de conclusão dos estudos básicos.

disso, leitura é criar significado ao mundo. Através de palavras, e mediado por elas, se apoderar de conhecimentos e opiniões. Leitura é a capacidade crítica e criativa de combinar sons que formam diversos textos, é habitar o inimaginável e viajar para mundos distantes através das letras.

Nessa escola, verdadeiramente alfabetizadora, escrever não é copiar ou apenas traçar letras isoladas ou combinadas com outras. Escrever é a capacidade de produzir, de criar uma imagem com palavras. É a habilidade de combinação de grafemas que formam, através da intencionalidade do escritor, os diferentes gêneros textuais.

Diante disso, reiteramos que ensinar a escrever é uma das responsabilidades mais importantes da escola, e que “não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991, p. 42).

## Referências

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

\_\_\_\_\_. Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). **Ensino da Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

\_\_\_\_\_; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1988.

BANKS-LEITE, L. **Linguagem, conhecimento e desenvolvimento humano: três estudos**. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2011.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, volume 9, p 35 – 51, número 2, agosto / dezembro 2014. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514/15593>>. Acesso em: 28 de maio de 2016.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_; BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2001.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas do letramento**. Brasília/DF: MEC/INESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, volume 15, número 44, p. 329 – 341, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782010000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000200009)>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

OLIVEIRA E SILVA, R. P.. **O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 2010.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Cortez, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

## O ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS E AS CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINAGEM\*

Fernanda Rocha Bomfim\*\*

**Resumo:** O objetivo deste estudo é analisar as crenças sobre o processo de avaliação existente no ensino instrumental de línguas, pois este é um tema recente e que necessita ser melhor discutido e fazer pesquisa recorrentes a esse campo de investigação contribui de forma significativa para a identificação dos comportamentos e ações de docentes e discentes dentro das salas de aula. A avaliação da aprendizagem é algo muito significativo dentro do processo de ensinagem, pois aprender significa atender objetivos e traçar metas para o que se pretende ensinar e para tanto cada aula e conseqüentemente cada educador tem sua metodologia própria. Sendo assim este trabalho pretende fazer em estudo bibliográfico e de campo sobre as crenças referentes à avaliação no ensino instrumental de línguas embasada em pesquisas realizadas dentro da Universidade Estadual de Goiás (UEG), mais precisamente no Câmpus Jussara pelo Grupo de Estudos em Estágio Supervisionado (GEPES). O mesmo visa identificar as crenças de docentes que atuam nesta instituição de ensino quanto ao processo de avaliação do ensino instrumental de línguas tanto Portuguesa quanto Inglesa que são oferecidas pelo Câmpus no sentido de verificar se o processo de ensinagem realmente é realizado por educadores que possuem uma visão reflexiva sobre o tema em questão. Para tanto serão utilizados teóricos como: Barcelos (2001), Ramos (2005), Libâneo (2004), Almeida Filho (1993/2009) dentre outros que abarcam essa temática.

**Palavras-chave:** Ensino instrumental; Avaliação da aprendizagem; Crenças. Professor reflexivo.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to analyze the beliefs of the existing assessment process in the instrumental language teaching, because this is a new issue and it needs to be discussed further and make recurrent research in this area contributes significantly to the identification of behaviors and actions of teachers and students in the classroom. The assessment of learning is something much significant in the teaching process because learning means meeting goals and set goals for what you want to teach and to do so each class and consequently each teacher has their own methodology. Therefore, this work intends to do in bibliographical and field study of beliefs concerning the assessment in instrumental teaching languages grounded in the research in Universidade Estadual de Goiás (UEG), more precisely in the Câmpus Jussara by the Grupo de Estudos em Estágio Supervisionado (GEPES). It aims is to identify the beliefs of teachers who work in this educational institution as the evaluation process of the instrumental language teaching both in Portuguese and English that are offered by the Campus in order to verify if the teaching process is actually carried out by educators who have a reflective view on the subject in question. For that will be used as theoretical: Barcelos (2001), Ramos (2005), Libâneo (2004), Almeida Filho (1993/2009) among others that address this issue.

**Key-words:** Instrumental teaching; Learning evaluation; Beliefs; Reflexive teacher.

### 1. Introdução

---

\* Este trabalho tem o apoio financeiro da Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio do programa de Auxílio Eventos (Pró-Eventos);

\*\* Mestre em Tradução e Crítica Literária pela PUC-GO e Docente da Universidade Estadual de Goiás - UEG Câmpus Jussara; nanda.bonfim@hotmail.com.

Um dos desafios da contemporaneidade é compreender o funcionamento da mente humana nas relações ou interações sociais e como as ferramentas de avaliação da aprendizagem podem contribuir para que os aprendizes possam criar sua própria visão de mundo e evoluir. É comum encontrarmos docentes e aprendizes de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, desanimados com o processo de ensinagem<sup>1</sup>, pois, no que se refere ao contexto da educação, temos observado que atualmente se tornou muito difícil a rotina de sala de aula, dadas as muitas dificuldades que envolvem o ensino de línguas, principalmente no que tange às escolas públicas e as expectativas que os aprendizes possuem em relação ao processo de ensinagem.

Em estudos a respeito das crenças de professores e aprendizes no Brasil sobre o ensino de línguas, muitos discorrem a respeito de temas referentes à cultura, experiências, identidades e a escola pública. Esta pesquisa, porém, procurará tratar como foco principal o ensino instrumental de Línguas (Portuguesa e Inglesa) e as crenças sobre avaliação no processo de ensinagem, pois estudos nesta área são importantes e focam a maneira como os docentes e aprendizes constroem suas próprias abordagens para se ensinar e consequentemente aprender, pois o conjunto de forças das tradições de ensinar, social e institucionalmente marcadas, tem de se integrar de alguma forma com as contribuições pessoais do professor.

Barcelos (2006) afirma que não existe um único conceito para definir crenças sobre o processo de ensinagem de línguas, mas, defende que no geral, “elas podem ser definidas como opiniões e ideias que os aprendizes e professores têm a respeito dos processos de ensino aprendizagem e avaliação de línguas” (p.72). No entanto essas convicções não serão moldadas a partir das experiências pessoais de cada indivíduo e, portanto podem variar de acordo com o contexto, abordagem ou situação de ensinagem.

Se pensamos em características específicas que envolvem o processo de avaliação da aprendizagem, é importante “ressaltar a abordagem instrumental, pois a mesma se pauta na observação e análise dos alunos, a definição de objetivos específicos bem delimitados e a delimitação de conteúdos relacionados à área de atuação” (RAMOS, 2005, p.18). Para que se possa atender às perspectivas de ensino desse tipo de abordagem, faz-se necessário um planejamento bem elaborado e adequado aos interesses dos aprendizes, que pode ser aprender a ouvir, falar, ler e escrever (*listening, speaking, reading and writing*), ou então para fins que são declarados específicos como: negócios, formação tecnológica ou turismo.

Libâneo (2004) entende que a avaliação como parte do processo deve ser adequada e coerente à proposta de ensino e que a mesma não poderá estar desvinculada dos objetivos. “A avaliação da aprendizagem deve corresponder aos objetivos e as características do processo de ensino aprendizagem” (p.35). Observado por este prisma, a avaliação deve ser o caminho para que se identifique o percurso para o desenvolvimento do aluno, alcançando os objetivos que são propostos.

---

<sup>1</sup> ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (orgs.). Processos de Ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinville, SC: Editora Univille, 2003, p.145.

Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para o trabalho em aula”, as autoras conseguem fundamentar alternativas de rompimento com o modelo tradicional de ensino que não estimula o pensar e defende somente a retenção de informações. Ao proporem uma perspectiva transformadora que visa à construção da autonomia intelectual dos educandos, estão contribuindo para um processo emancipador de ensinagem dentro das universidades. Estão, sobretudo, lançando as bases de uma educação superior que rompe com o modelo de alienação que o sistema capitalista insiste em consolidar.

Refletir para que sejam tomadas as decisões é necessário. Os educadores precisam coletar dados, repensar as informações coletadas para então tomar as decisões que irão contribuir para o desenvolvimento dos aprendizes. Quando se reflete sobre o processo, o professor cria oportunidades para a análise crítica a fim de gerar novos conhecimentos que redefinam sua linha de trabalho.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo de referências bibliográficas que embasam a pesquisa do grupo de estudos GEPES (Grupos de Estudos e Pesquisas dos Professores de Estágio Supervisionado) da UEG – Câmpus Jussara. A referida pesquisa busca identificar as crenças dos professores quanto à avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de Língua Portuguesa e Inglesa e verificar se tais crenças apresentam características de um docente reflexivo, pois, os desafios de uma sociedade em constante evolução são enormes e requer profissionais que estejam preparados, e no caso do professor esta exigência é ainda maior, pois historicamente foi, e ainda é considerado o profissional que detém o conhecimento.

## **2. As línguas e o ensino instrumental**

Desde os anos 70, se escuta muito falar sobre ensino instrumental, principalmente porque foi durante esse período que as universidades brasileiras tiveram consolidados esse tipo de ensino. Nos primeiros anos de sua instalação no Brasil, muito se falou sobre o foco voltado para a leitura (*reading*), principalmente no que se relacionava a textos científicos, pois no contexto das academias se privilegiava as leituras, interpretações e compreensão textual. Barcelos (2006) ressalta que o ensino instrumental na contemporaneidade tem como foco também as outras habilidades como compreensão (*understanding*), fala (*speaking*) e escrita (*writing*), que estão diretamente ligadas a interesses específicos de um determinado grupo de aprendizes, podendo atender a necessidades linguístico-comunicativas em situações reais de uso da línguas tanto portuguesa quanto inglesa.

De modo geral, o Inglês Instrumental propunha que professores tinham que considerar que alunos eram diferentes uns dos outros e que estas diferenças tinham que ser levadas em consideração. Materiais, principalmente livros didáticos, tinham que ser adequados à metodologia do professor ou escritos por ele, quando necessário. Ele não podia esperar que os alunos fizessem a mesma coisa ao mesmo tempo, ou seja, cada aluno tinha seu próprio tempo no que se refere à aprendizagem. O papel do aluno passou a ser mais especificamente observado por volta de 1980, quando significantes mudanças políticas interferiram na educação como um todo.

No Brasil, a mudança do regime autoritário para o regime democrático fez surgir em alguns estudiosos o interesse em fazer com que os alunos entendessem e participassem de discussões políticas e sociais. A partir destas discussões era possível perceber que não apenas mudanças políticas eram necessárias naquele momento, mas também mudanças educacionais. Alunos não eram apenas observadores das mudanças, mas poderiam opinar e exigir que as mudanças trouxessem alguns benefícios para eles. Além disso, o método áudio-lingual do ensino de línguas, que era baseado, dentre outros aspectos, na repetição maciça de padrões da língua, gradativamente deu lugar a métodos comunicativos, que serviam para consolidar a verdadeira função dos alunos no contexto de ensino e aprendizagem. Houve uma tendência em eliminar aspectos tradicionais e os professores passaram a ter consciência das necessidades dos alunos em relação a aprender uma língua estrangeira.

O professor durante suas aulas, se orienta em suas decisões e ações na construção do ensino, ou seja, no processo de ensinar ao longo do tempo na forma convencional de aulas, pressupondo potencial regulador de uma abordagem básica. Hoje, é necessário muito mais do que repensar essa duas base, pois ensinar necessita de essências que são praticadas cada qual dentro de suas esferas, tais como: o planejamento, a produção de materiais, a experiência com



a língua alvo e por último a avaliação. Almeida Filho (1993, p.33), ressalta que todas essas dimensões podem ser representadas também como fase nessa sequência, fases essas que estão intrinsecamente relacionadas umas com as outras .

A abordagem instrumental também favorece a contextualização no processo de ensinagem, de onde os alunos poderão visualizar a relação da língua com sua utilização, a partir de pontes que são feitas para os contextos que lhes são próximos e significativos.

Tal proposta de ensinagem não se baseia na pura e simples tradução, com exercícios de perguntas e respostas facilmente resolvidos pela observação de frases em parágrafos, mas sim pela captação de uma ou mais mensagens através de uma mensagem global. O aprendiz é levado a levantar hipóteses e a criar debates sobre o assunto tratado, através da análise da linguagem não-verbal, das palavras cognatas, dos marcadores do discurso e da dedução pelo contexto e idéia central do texto.

Atualmente a competitividade de um país em relação a um outro é determinada pela qualidade de seus recursos humanos, pelo conhecimento que é capaz de produzir e transferir, pela capacidade que tem de aplicar ciência e tecnologia na produção de bens e serviços.

Nesse contexto, o papel do ensino instrumental ganha uma dimensão cada vez mais relevante, pois o processo de internacionalização e a transição para a sociedade do conhecimento exigirão dos docentes reflexões.

No contexto de ensino, designadamente, na sala de aula, pode-se afirmar que a interação de qualidade está completamente relacionada com a relação ativa de alunos e professores na efetivação dos processos de ensinagem. Podemos considerar que, é um processo que envolve a relação entre alunos, professores e contexto social no qual estes indivíduos estão inseridos. No espaço da sala de aula está inserido um grupo de pessoas que interagem em busca de um determinado fim e, expondo com isso suas personalidades. Desse modo, podemos dizer que a escola é um lugar onde as crenças pessoais, tanto de alunos, quanto de professores, estão presentes e interagem umas com as outras, durante todo o processo de ensinagem.

Essas crenças influenciam na forma como se leciona e se estuda uma língua estrangeira, influenciando o processo interativo que ocorre nesse tipo de ambiente. Isto pode auxiliar na compreensão de como o ser humano pensa e age em determinadas situações. Do mesmo modo, com o conhecimento de que as crenças que estão presentes no contexto da sala de aula podem auxiliar a compreender de como elas interferem na aprendizagem dos estudantes para o ensino instrumental.

Segundo Ramos (2005), no ensino instrumental de línguas, as metas e objetivos são definidos para atender as necessidades específicas dos aprendizes a atuar em determinadas situações de uso da mesma, onde a linguagem utilizada em sala de aula deve ser adequada em termos lexicais, gramaticais e discursivas à área de atuação do aluno, pois, o ensino intrumental possui características como análise da necessidade, objetivos delimitados, elaboração de material didático específico aos objetivos que se quer alcançar.

### **3. Os professores: suas crenças x suas ações**

O trabalho com o ensino instrumental e o processo de avaliação em sala de aula são desafios e para que essas práticas sejam consolidadas é de extrema importância que o ato de lecionar esteja embasado em teorias e são essas teorias que fazem o profissional refletir criticamente a fim de se reorientar em suas ações e então re (construí-las).

Estudiosos da área afirmam que as crenças são um conceito complexo, Barcelos (2001) argumenta que parte dessa complexidade é devido a existência de uma variedade de termos e definições para referir-se a crenças na aprendizagem de línguas. Não existe um único conceito para o termo crenças no ensino e aprendizagem de línguas, no entanto autores como

Almeida Filho (2009), Barcelos (2001) consideram que aspectos cognitivos e sócio-culturais devem ser levados em conta ao se propor uma definição para o termo. De acordo com Barcelos (2001, p. 73) “crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências e na cultura”. Almeida Filho (1993) defende que as crenças fazem parte da abordagem de ensinar do professor que inclui disposições pessoais e valores desejáveis que se integram a tradições de ensinar social e institucionalmente marcadas.

As questões relevantes a essa relação de teoria e prática tem sido bastante comentadas na modernidade e muitas vezes observa-se que em alguns aspectos uma fica dissociada da outra. Sendo assim, é nesses aspectos que a reflexão crítica sobre o ensino instrumental e a avaliação acabam nem sempre encontrando espaço para ocorrer. O trabalho do docente passa a ser de um simples canal para a transmissão de conhecimento (aquele que repete o que lhe foi transmitido no passado) e que não desenvolve a criticidade necessária a sua formação. É por meio dessas reflexões e observações que se faz necessário dissertar sobre os aspectos críticos que envolvem a formação dos futuros professores para que se tenha por meio das reflexões mudanças na vida profissional. De acordo com Magalhães (2004, p.67) “[...] a investigação-crítica do agente não sai das práticas, mas das estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas, refletir criticamente em um “contexto social e político é confrontá-lo com um contexto de tradição”<sup>2</sup>.

Diante da fala de Magalhães percebemos que faz-se importante salientar que os contextos sociais, políticos e culturais, são aspectos que influenciam o discurso e conseqüentemente a prática pedagógica em sala de aula. Frente as muitas teorias que são apresentadas e estão relacionadas ao ato de aprender, observa-se que “todas as pessoas nascem predispostas à aprendizagem, que se inicia desde os primeiros anos de vida, com o auxílio de familiares e amigos muito embora aqueles desconheçam ou não verbalizam seus princípios pedagógicos” (BRUNER, 2001, p. 15). São esses princípios que Freire (1996) constitui de pedagogia popular, formada por teorias leigas que ao longo do tempo são internalizadas pelos seres humanos. Já em sala de aula é preciso considerar as teorias científicas e que estão relacionadas ao processo de ensinagem, além de abrir relevâncias para as consideradas populares.

É evidente que a partir do século XX os padrões de educação e avaliação tiveram que passar por algumas transformações para obedecerem aos padrões sociais exigidos, pois requereu-se também contribuições que envolviam a formação do indivíduo. Observou-se que seriam necessárias ações que envolvessem expressões de liberdade e conseqüentemente a formação de uma consciência crítica da mesma, onde a reflexão deve-se fundamentar-se numa perspectiva de indagação para se chegar a determinado conceito.

Por anos e anos tem-se discutido muito a respeito da formação de professores no sentido de nortear as direções e complementar as lacunas existentes. O século XXI é entendido como um período de transformações e conseqüentemente de muitas incertezas. Os valores estão na produção, competitividade e a educação não está fora desses segmentos. Sendo assim, a figura do educador está intimamente ligada à prática educativa, pois estes não podem ser desvinculados da profissionalidade, da formação e sequencialmente do desenvolvimento da prática.

De acordo com Zabala (2004) o desenvolvimento profissional está diretamente ligado ao processo de reflexão, pois é nessa dimensão reflexiva que os seres humanos fazem uma análise dos acontecimentos, redimensionando sua ação futura e buscando soluções para as mesmas. Para ele, as reflexões despertam o desejo de melhoramento, profissionalização,

---

<sup>2</sup> MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_ (Org.) A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

justiça social o que implica na (trans)formação do indivíduo.

Para Zaballa (2007, p. 36):

Na medida que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a ressignificar de suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação, o professor pode modifica-la com mais prioridade. Quando ele entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, as estratégias de ensino e de avaliação, dos saberes e dificuldades, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes e conhecimentos.

Embasado nesta afirmação podemos observar que o processo de ação-reflexão-ação é fundamental para que a prática seja consolidada. Sendo assim, haveria a sustentabilidade da teoria e então ter-se-ia a compreensão da prática, fatores estes que corroboram para haver (trans)formação.

Todo o processo de reflexão parte de algo que impulsiona para uma mudança educacional, o que possibilita ao educador adotar uma postura crítica em relação as suas práticas e as instituições educacionais nas quais está inserido. Para que isso ocorra exige-se do profissional a doação para que o mesmo possa estar dentro da ação, em meio a situação, e esteja como sujeito atuante para que prática futura se modifique.

Nesse sentido, o que se espera do professor-profissional é que este seja o autor do trabalho que transforme a sua formação. Essa formação não exige somente uma base epistemológica, mas também o poder de fazer opções políticas e metodológicas sobre o ato de ensinar, sendo assim, o ensino precisa estar nas mãos do educador. Essa postura mostra o verdadeiro reconhecimento do professor como um profissional que deve desempenhar um papel ativo e constante na formação de propósitos (metas) e os objetivos que deseja alcançar em seu trabalho. Este seria o agente estimulador de (trans)formações e até mesmo de se (trans)formar em meio ao processo.

Ancorada nesse pensamento, acreditamos que se não for feita nenhuma reflexão sobre as teorias, principalmente as que pontuam sobre avaliação instrumental, as mesmas não terão nenhum valor sobre a formação docente e dos discentes. Segundo Freire (1996, p.56), a experiência enquanto aluno é basilar para o exercício da docência, que se terá ou que se está tendo simultaneamente.

O professor é tido como o responsável, em sua maioria, pela sua própria formação profissional e social. Esses fatores não querem dizer que essa formação é totalmente autônoma, mas que exigem critérios ligados a consciência profissional que decorre dos diferentes desafios do dia-a-dia e o reforço à necessidade da construção de novos saberes e novas aprendizagens, bem como a interformação que designa um saber demandado pela prática pedagógica, independendo da opção político-pedagógica dos educadores, podendo ser tanto tradicional quanto inovadora o que para Freire (1996, p.23) é “[...] não haver docência sem discência”.

#### **4. O processo de avaliação**

Para Zabala (2004, p.17), a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito de avaliação é o aluno e que o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. Nessa perspectiva

entendemos que toda ação está diretamente relacionada ao que se acredita, pois ela abrange o processo de compreensão da cognição e ao educador cabe o despertar da dinamização de oportunidades levando o aluno a refletir sobre o mundo e de conduzi-lo à construção de um maior número de verdades reformulando hipóteses.

É sabido que o ambiente influencia o pensar e o agir do professor, as abordagens do material didático, a cultura de aprender do aluno, as expectativas de terceiros, e que também são forças influentes a abordagem de ensinar do educador, segundo Almeida Filho (1993, p.45), se acredita que o ambiente de ensino, as características e os objetivos exercem forte influência a língua que se está ensinando. Entendemos então, que o processo de ensinar e aprender línguas é complexo e que a avaliação dos aprendizes fazem parte desse contexto das propostas de ensino.

Sendo assim, podemos entender o conceito de avaliação da aprendizagem como:

(...) o componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas (LIBÂNEO, 2004, p.196).

Pensando por esse viés, a avaliação tem o sentido de beneficiar o aprendiz a desenvolver suas potencialidades, permitindo a coleta de informações diárias e ainda permite segundo Grilo (2003) “a tomada de consciência do ponto em que se encontra a aprendizagem do aluno e do que falta para se chegar ao pretendido, encaminhando à realização de intervenção do professor” (p.17).

Para tanto, o processo avaliação de ensinar e aprender uma língua implica na tomada de decisões que possibilita uma melhor qualidade no ensino, criando situações de desenvolvimento e aproximação entre a ação do professor e o processo de ensinagem dos alunos.

#### **4. Considerações finais**

A avaliação no processo de ensino instrumental de línguas na atualidade requer intervenções no sentido de promover uma formação crítica-reflexiva do educador e do aprendiz a partir da relação teoria e prática, sendo necessário relacionar tais saberes com a prática pedagógica. Daí a importância de identificar nesse processo as crenças em sua totalidade, em que os professores formadores, instituições de Ensino Superior e proposta curricular atendam essas questões formativas.

O fato de promover formações numa perspectiva crítica-reflexiva é emergencial, pois a inserção de ações pedagógicas e inovadoras quanto a avaliação instrumental são pertinentes para a construção humana e social do profissional em formação. Assim, acreditamos na formação que ofereça subsídios que contribuirão para a consolidação dos saberes cognitivos e didático-pedagógicos como um dispositivo de colaboração docente.

Essa ação/reflexão de forma colaborativa é uma das propostas no curso de Letras da UEG – Câmpus Jussara, pois o sujeito ao qualificar-se para ser professor aperfeiçoa-se por meio da troca de saberes e experiências educacionais. O processo de formação embasado na troca de saberes, na captação de experiências inovadoras como um ponto de vista qualitativo que desencadeia na ação/reflexão/ação dos autores envolvidos no processo de ensinar, aprender e avaliar instrumentalmente, em que defendemos o pensamento de Perrenoud (1999) que aprendizagem gera mudança de comportamento, dentro e fora dos espaços educacionais.

O processo de avaliação requer reflexão na prática e sobre a prática, não existindo um único modelo pré estabelecido. Para Pimenta (1996, p.48) a prática avaliativa é ancorada na

imitação de modelos que muitas vezes não propicia aprendizagem, assim, reitero a afirmação de Perrenoud (1999 p.03) no tocante a reflexão da ação avaliativa, a reflexão para inovação é o caminho para transformar o sistema formativo.

O propósito desse estudo não centrou-se apenas no debate acadêmico voltado para a prática da avaliação instrumental de Línguas Portuguesa e Inglesa, evidenciando a necessidade de repensar no desenvolvimento profissional, em que o ato de avaliar assume ação reflexiva e ativa numa dimensão crítica-reflexiva.

Destaca-se as palavras de Guimarães (2004, p.89) que enfatiza que a avaliação é um processo contínuo, que garanta a instrumentalização dos processos de ensino. O investimento nesse processo garante a possibilidade de melhorias e ressignificação da prática docente.

O ato de avaliar instrumentalmente exige do educador a busca do conhecimento constante, gera novos aprendizados e reflexões inerentes ao processo de construção da identidade. Ao retomar o objetivo traçado para discutirmos nesse artigo sobre investigar o ensino instrumental de línguas numa perspectiva crítica-reflexiva requer o desenvolvimento nos centros de formação uma postura dialógica que crie possibilidades de refletir sobre a ação educativa.

Acreditamos que o reconhecimento das crenças é uma maneira de possibilitar uma atitude reflexiva dos professores quanto às suas práticas docentes. De acordo com Ramos (2011), o professor ao tomar consciência de suas crenças é capaz de regular sua prática e saber mais claramente o que está ensinando para seus alunos.

Do mesmo modo, as práticas avaliativas da aprendizagem realizada pelo professor sofrem influencia de suas convicções, sendo importante que os docentes reflitam sobre suas ações para que estas cada vez mais possam contribuir ao processo de ensinagem.

Assim, percebemos que as teorias discutidas destacam sobre a necessidade de repensar um sujeito capaz de pesquisar, criar e recriar suas prática avaliativas nos diferentes espaços e aprendizagem. Sabe-se que essa mudança de comportamento e crenças é motivada por objetivos pessoais, em que os projetos de formação de professor na atualidade precisam levar em consideração os aspectos teóricos aos práticos, não obstante a isso, deve ocorrer a valorização dos profissionais da educação como uma forma de garantir ao professor em formação o reconhecimento por tornar-se educador e avaliador do processo de ensinagem que exerce.

## 5. Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ANASTASIOU, L.G.C. **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

BARCELOS, A. M. S. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem e Ensino. v. 9, n. 2, p.145-175, jul./dez., 2006.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

CELANI, M. A. A. A retrospective view of an esp teacher education programme. In: **The Specialist**. Vol. 19, nº 2. São Paulo: EDUC, 1998.

\_\_\_\_\_, M. A. A. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs). **Linguística funcional: teoria e prática**. DPSA: Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GRILO, M. Por que falar ainda em avaliação. In: ENRICONE, D. GRILO, M (Org.) **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre, EDIPUCTS, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

NADIR, N. **Como surgiu o projeto inglês instrumental no Brasil**. Disponível em: <http://www.nead.uncenet.br/2006/revistas/letras/3/2/.pdf>. Acesso em setembro de 2016-10-11.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de Inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

PAIVA, V.L.M.O. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira**. In: Vertentes. nº 16 – p.24-29. Julho/dezembro 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo, 2004.

RAMOS, R. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M. ABRAHÃO, M. H. V. BARCELOS, A. M. F. (orgs). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

RIVERS, Wilga & TEMPERLEY, M.S. A practical guide to the teaching of English as a second foreign language. Apud TAGLIEBER, Loni K. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, Hilário Inácio, VANDRESSEN, Paulino. **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. Pp. 237-257.

\_\_\_\_\_, L.S. **A formação da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, M. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

## O IMAGINÁRIO DAS LENDAS DE DANDARA DOS PALMARES: UMA LEITURA CRÍTICA E REFLEXIVA

RUBIANE VIEIRA DE JESUS<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este presente trabalho configura-se como uma proposta de leitura para discentes dos anos finais do ensino fundamental II e tem como principal objetivo estimular a possibilidade de uma leitura crítica e reflexiva utilizando as lendas de uma negra, negra, guerreira, heroína e protagonista de sua própria história como forma de resistência a uma sociedade que, em dias atuais, ainda é exageradamente excludente. Percebe-se que, apesar dos avanços nos estudos relacionados à história e cultura afrobrasileira, é perceptível que esta temática ainda é abordada de forma considerável em nossa sociedade, em dois momentos distintos: no mês de maio, com a discussão sobre a Abolição da Escravatura e em novembro, com a realização de eventos sobre a consciência negra. Segundo Duarte (2001), faz-se necessário ampliar a visibilidade e aprofundar a reflexão a respeito da escritura dos afro-brasileiros no passado e no presente. A omissão da maioria desses autores é comum nas obras de crítica e historiografia literárias, responsáveis pela institucionalização do cânone. A referida proposta tem como etapa metodológica roda de conversa, varal de lendas, exposição de documentários, música, discussão e socialização de saberes construídos, e assim fomentar a discussão crítico-reflexiva do educando. Com isso, o presente trabalho discute a importância da figura feminina Dandara como sinônimo da resistência negra em um meio social ainda muito discriminatório e excludente. Trabalhar com lendas possibilita oferecer ao discente a formação de identidade do povo negro, além de possibilitar o resgate da cultura africana, muitas vezes esquecida ou feita de forma equivocada por nós educadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dandara dos Palmares; Resistência; Cultura Afro-brasileira, Leis 10.639/03 e 11.645/08

**RESUMEN:** El presente trabajo se configura como una propuesta de lectura para estudiantes de los últimos años de la escuela primaria II y tiene como objetivo fomentar la posibilidad de una lectura crítica y reflexiva utilizando de las leyendas de una negra, negra, guerrera, heroína y protagonista de su propia historia como una forma de resistencia a una sociedad que, en la actualidad, todavía es demasiado excluyente. Se dio cuenta de que a pesar de los avances en los estudios relacionados con la historia y la cultura afro-brasileña, llama la atención que este tema también se discute mucho en nuestra sociedad, en dos momentos distintos: en mayo, con el debate sobre la abolición de la esclavitud y en noviembre, con la celebración de eventos acerca de la conciencia negra. Según Duarte (2001), hace necesario para aumentar la visibilidad y profundizar la reflexión sobre la escritura africano-brasileños en el pasado y el presente. La omisión de la mayoría de estos autores es común en trabajos de críticas y la historiografía literaria responsable por la institucionalización del canon. La propuesta tiene como etapa metodológica, círculo de conversación, tendadero de leyendas, exposición documental música, discusión y el intercambio de conocimientos construidos Y así fomentar la discusión crítica-reflexiva del estudiante. Por lo tanto, este trabajo discute la importancia de la figura femenina Dandara como sinónimo de la resistencia negra en un entorno social sigue todavía muy discriminatoria y excluyente. Trabajar con leyendas permite ofrecer a los estudiantes la formación de la identidad de las personas de raza negra, además de permitir el rescate de la cultura africana, muchas veces olvidada o hecha de forma equivocada por nosotros los educadores.

\* Mestranda em Letras/ PROFLETRAS pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus V. E-mail: [r\\_literata@yahoo.com.br](mailto:r_literata@yahoo.com.br)



**PALABRAS CLAVE:** Dandara dos Palmares; resistencia; Cultura Afro-brasileña, Leyes 10.639 / 03 y 11.645 / 08

## 1 Introdução

Apesar dos avanços nos estudos relacionados à história e cultura afro-brasileira, é perceptível que esta temática ainda é abordada, em nossa sociedade, em dois momentos distintos: no mês de maio, com a discussão sobre a Abolição da Escravatura e em novembro, com a realização de eventos sobre a Consciência Negra.

Com isso, o presente trabalho tem como intuito discutir a importância da figura feminina Dandara como sinônimo da resistência negra em um meio social ainda muito discriminatório e excludente sem esperar uma data específica para promover esta discussão.

É perceptível o pouco reconhecimento feminino, no que diz respeito ao espaço que a mulher negra tem na sociedade, relegando a ela, muitas vezes, uma representatividade secundária, subalterna e deveras pejorativa.

Tão importante quanto Zumbi, Dandara dos Palmares, a raiz negra protagonista de uma negritude lutadora nos oferece um legado de resistência às imposições e conquista de um espaço muitas vezes dominado pelo homem. E assim mesmo, não observamos estudos sobre ela e sua importância na cultura afro-brasileira, pois não se adequa ao modelo sexista que por muitas vezes encontramos em nosso convívio social.

## 2 O texto literário para uma educação de significância

A prática e a exploração da literatura no ambiente escolar configuram-se como valiosas formas de promoção para um educar de qualidade. É extremamente importante o uso da leitura como forma de aprimorar o intelecto humano; assim, faz-se necessário um olhar para esta forma de expressão como meio de promover uma educação significativa, que transforme nossas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, modifique nossos ambientes escolares.

As instituições públicas de ensino do Brasil são consideradas locais que necessitam urgentemente de uma ressignificação, no que tange a sua finalidade de mediar na inserção do alunado nessa sociedade dinâmica e desafiadora. Ao observarmos a estrutura do ensino brasileiro, não podemos negar que a mesma possui uma série de deficiências e realmente precisa ser reorganizada no que se refere, principalmente, ao gosto pela leitura e suas especificidades.

É perceptível que o desinteresse pela leitura promove uma série de dificuldades. E, ao observar-se a quantidade elevada de educandos que somente decodifica as palavras, sem construir o entendimento necessário para a promoção do conhecimento, faz-se necessária uma reflexão acerca de nossa prática docente que, muitas vezes, ainda é ultrapassada e não auxilia na promoção da criticidade do discente.

Com o intuito de ajudar nos processos dinâmicos que fazem parte do nosso aprender, bem como permitir que o educando leia, fale e discuta os textos, além de ter posicionamento crítico-reflexivo, é necessário o desenvolvimento de estratégias que o estimule nas mais diversas formas de expressão oral e escrita, a resgatar o hábito prazeroso de ler. E assim, promover o domínio crítico da língua vernácula como meio de auxiliá-lo a na expansão de suas ideias sobre as diversas manifestações culturais em nossa nação.

A leitura deve ser vista, portanto, como uma:

[...] “leitura de verdade”, aquela que realizamos os leitores experientes e que nos motiva, é a leitura na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela [...]” (SOLÉ, 1998, p.43)

Ao promover a leitura tendo como base a concepção dialógica da língua, percebemos a possibilidade de desenvolvimento e o crescimento do leitor que é, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN,

Alguém que compreende o que lê; que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, p. 54).

Nossas escolas ainda continuam sendo o espaço democrático de mediação cultural. Com isso, a ideia do professor como mero transmissor de conteúdos e conhecimentos perde espaço para uma educação cujo docente atua como figura intermediadora neste processo. O docente recebe o importante papel de auxiliar a reconstrução do aprendizado do aluno, e este ser o protagonista de sua formação crítico-reflexiva. É mais do que necessário, construir com esses educandos a prática de buscar informações e a superação de desafios, e assim, oportunizar uma prática autônoma de leitura e análise pautada na reflexão.

Segundo Antunes (2009, p. 36, 37), para que esse processo de uma leitura com real significado ocorra, é necessário fazer uso de meios que estimulem o educando a ler, além de traçar estratégias para que este seja um hábito constante na vida do mesmo, a exemplo do bom acesso e orientação aos diversos tipos de materiais literários, a variedade de materiais que promovam esta prática, oportunidade de atenção às finalidades a serem alcançadas, sem esquecer-se de fazer uso de metodologias que promovam hábitos de formação do gosto pela leitura e, a partir desse gosto, que eles adquiram habilidade de ler e interpretar, de forma prazerosa e contínua.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 37)

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).

Ao afirmar a necessidade de inserção da literatura no ensino fundamental, este projeto se insere na democratização de um aprendizado pautado na análise e utilização da literatura como meio de promoção do poder crítico e reflexivo do educando e que o mesmo se torne um leitor atuante, analítico e literariamente letrado. Portanto, o presente projeto objetiva a inserção de um aprendizado efetivamente democrático, além de discutir as relações existentes entre leitura e, compreensão crítica, fazendo uso de lendas para a inserção de estudos relacionados à história e cultura afro-brasileira.

Mais de uma década após da implantação da Lei 10.639, que promulga a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e quase dez anos da Lei 11.645, que inclui a temática indígena na rede de ensino, é preocupante observar que muitas instituições ainda não reconhecem a necessidade de discussão e, apesar dos processos de conscientização e formação docente, a prática efetiva parece ser uma realidade distante. Em uma sociedade

multicultural como a nossa, o ensino ainda foge do modelo democrático ao propagar uma representação unidimensional da cultura eurocêntrica, relegando ao negro uma representatividade secundária, subalterna e pejorativa.

E assim, as aulas sobre essa questão são, em muitas instituições escolares, relegadas somente ao ensino conteudista em aulas de História, com pouca discussão, sem o uso de textos reflexivos e produções textuais que promovam a criticidade do educando, a partir do conhecimento da cultura negra como parte imprescindível no processo de respeito e valorização.

Não se pode negar, contudo, que a Lei abriu espaço para que temáticas voltadas para a cultura ganhassem visibilidade em ambientes que a abraçaram. Assim, foram ampliadas essas discussões e muitos docentes mostram-se preocupados e engajados na luta pela valorização da cultura afro-brasileira e dos estudos etnicorraciais, principalmente através das obras literárias.

As instituições públicas de ensino configuram-se espaços primordiais para a execução de projetos voltados para a leitura e compreensão crítica. Assim, ações voltadas para a cultura afro-brasileira e estudo das relações etnicorraciais, neste espaço, pode vir a ser a mola propulsora para transformações no que tange a diminuição da visão estereotipada de muitos educandos em relação ao negro e suas tradições.

### **3 Dandara dos Palmares na construção de espaços de poder**

Intitulado **O imaginário das lendas de Dandara dos Palmares: uma leitura crítica e reflexiva**, este trabalho tem como intuito proporcionar aos educandos acesso a história de luta, poder e resistência de Dandara, mulher do líder Zumbi dos Palmares, como forma de valorização da mulher no processo de construção da identidade negra.

A ideia é trabalhar esta temática com alunos do 9º ano do ensino fundamental II, a obra intitulada “As lendas de Dandara dos Palmares”, narrativa de autoria de Jarid Arraes, que trabalha com dez narrativas sobre a guerreira quilombola Dandara, desde sua origem, luta, conquistas, poder e resistência. A temática está voltada para o empoderamento da mulher negra e sua grande contribuição para nossa história guerreira e miscigenada.

Na historiografia, a origem de Dandara é permeada de controvérsias, pois quase não existem relatos sobre sua vida e seus atos. Talvez por isso o seu esquecimento, pois, diante da figura de seu esposo, Zumbi, a história precisa estudar história de Dandara, pois quase não se fala sobre ela e alguns ainda defendem a teoria de que a mesma está presente apenas imaginário. Mas não podemos negar que, fictícia ou não, a figura dela nos proporciona reflexões essenciais acerca da resistência da mulher negra ao processo dominante de escravidão. E o dia seis de fevereiro, dia não só da morte de Dandara, mas também da consciência da mulher, da liderança e do protagonismo negro, passa despercebido nos ambientes escolares.

Na obra “As lendas de Dandara”, a mesma é a protagonista da luta e resistência negra, ao recusar-se a submissão de ser escrava e, um ano antes de Zumbi, se jogou de um abismo para não se entregar às forças que dominaram o Quilombo dos Palmares. As abordagens pontuais sobre o tráfico humano e a escravidão, nesta obra, nos fazem refletir sobre o violento processo de domínio, extermínio e violência sofridos pelos negros, além de provocar profundas discussões acerca do suicídio, pois Dandara prefere morrer a tornar-se escrava novamente.

É fato e notório que as literaturas ditas marginais ainda não são consideradas significativas por grande parte da sociedade. Propositadamente, os escritores que se propõem a discutir esta temática ainda sofrem um apagamento, são esquecidos ou sofrem o processo de invisibilidade na literatura. Vemos então, com isso, o quanto é necessária esta discussão. Tomemos como base o autor Eduardo Assis, na obra “Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra”. A partir dessa leitura, percebemos quantos escritores negros e

afrodescendentes, sofrem declaradamente um processo exacerbador de apagamento e invisibilidade. Precisamos, contudo, reverter esse quadro, além de:

Ampliar a visibilidade e aprofundar a reflexão a respeito da escritura dos afro-brasileiros no passado e no presente. A omissão da maioria desses autores é comum nas obras de crítica e historiografia literárias, responsáveis pela institucionalização do cânone. (DUARTE, p. 19, 2011)

Ao negro, ainda cabe uma visão preconceituosa e estereotipada. Expressões pejorativas utilizadas, ideia que o negro só serve para estar à margem da sociedade, o belo como a cor clara, o estético transmitido como o modelo padrão e muitos outros equívocos são perceptíveis em nosso convívio social. E muitas escolas, centros de desenvolvimento da formação do indivíduo, ainda analisa o livro didático superficialmente. Muitos destes difundem em seus textos, de forma geralmente velada, preconceitos e práticas racistas.

Segundo Silva (1995, p. 47), “O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e auto estima”. E são estes que servem como referência para o ensino em sala de aula. É lógico que devem ser utilizados como material de apoio, mas sendo ressignificado no que tange a formação do poder crítico do discente.

Ao optar pela lenda, gênero literário que aguça a criatividade e imaginação do educando, a proposta é despertar esse imaginário a partir do suspense, de fatos sobrenaturais contidos na obra e uma visão mais literária acerca da cultura afro-brasileira. Além disso, aguçar o sujeito crítico e inventivo do educando ultrapassando, assim, um modelo de educação pautado em padrões rígidos e ultrapassados de aprendizagem, sem desenvolver no alunado a curiosidade e a diversidade.

É perceptível que os estudos sobre as populações negra e indígena, antes meros coadjuvantes na estrutura curricular das instituições brasileiras, embora protagonistas, avançaram no que diz respeito ao acesso a sua verdadeira cultura.

Apesar dos perceptíveis avanços que as culturas marginais estão tendo, a partir da Lei 10.639/03 e 11.645/08, ainda muito é preciso avançar. Mesmo com o aparecimento de oportunidades, é visível o despreparo de muitas instituições de ensino e docentes em trabalharem com o alunado sobre esta temática, sob a ótica de uma postura crítica, reflexiva e dialógica acerca da importância desses povos na constituição do povo brasileiro.

O que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004. p.21) é que:

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra [...] Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

Todavia, as discussões deveriam acontecer diariamente, com objetivo de despertar a criticidade do educando. O dia de luta, resistência e combate aos mais diversos crimes étnicos não podem ficar condicionado a datas. Deve vir sempre acompanhados, diariamente, de reflexão.

Por conta da história de luta deste povo, consideramos importante que o nosso alunado conheça a história de luta de Dandara por uma sociedade justa e como sua resistência muito significou para o fortalecimento feminino atual em uma sociedade ainda predominantemente branca, preconceituosa e sexista.

#### **4 A compreensão leitora e crítica através da leitura das Lendas de Dandara**

A principal proposta da atividade é estimular a possibilidade de uma leitura crítica e reflexiva ao utilizar as lendas de uma negra, guerreira, heroína e protagonista de sua própria história como forma de resistência a uma sociedade atualmente excludente. Faz-se necessário propor aos educandos meios de auxiliá-los a construir uma visão crítica acerca da nossa realidade.

Ao propor estratégias para o desenvolvimento das atividades, o acesso a leitura e compreensão leitora das Lendas de Dandara proporcionarão, aos educandos, a desmistificação de ideias equivocadas de sexismo e preconceito existentes no contexto escolar, uma educação democrática no que tange ao acesso da leitura afro-brasileira como forma de valorização e pertencimento da figura negra, acesso à Lei 10.639/03 como forma de mostrar a importância do negro protagonista na valorização da cultura e identidade negra, a fim de promover o respeito ao mesmo e sua cultura, a construção, no ambiente escolar, de um espaço de discussões sobre a literatura afro-brasileira, além do contato com as lendas da figura negra Dandara dos Palmares e as discussões que permeiam a ideia do imaginário.

Nas aulas de História, a figura de Zumbi dos Palmares é discutida, no tocante a luta ante as imposições da época, todavia, sabemos que ele não lutou sozinho em prol da liberdade de seu povo. Ao seu lado, pessoas a exemplo de Dandara dos Palmares, sua esposa, também possuíram uma parcela significativa no processo de libertação e luta por uma sociedade mais justa.

Na obra analisada, a autora nos mostra a angústia da protagonista, além de nos suscitar uma profunda reflexão acerca da dor e violência sofridas pelos nossos ancestrais. Principalmente no tocante às condições dos negros que viviam em senzalas e o sofrimento da vinda deles ao Brasil nos violentos e sub-humanos navios negreiros, questões ainda pouco abordadas nos escritos da época e, na atualidade, uma visão superficial da situação degradante que o negro passou em terras brasileiras.

Como resultado a essa invisibilidade forçada, ainda vemos alunos desconhecedores de sua história de luta e resistência ao sobreviver em uma sociedade preconceituosa, machista, discriminadora, excludente e racista. Assim, o referido livro transforma este mito em exemplo de como a mulher é guerreira que com sua força e nos faz refletir sobre o papel da mulher em dias atuais.

#### **5 Conclusão**

A feita e desenvolvimento desta atividade foram pensados com o intuito de utilizar a leitura como forma de resistência a um modelo de literatura que não contempla boa parte dos discentes das instituições públicas de ensino.

O resgate da cultura africana, muitas vezes esquecida ou feita de forma equivocada por nós, professores de Língua Portuguesa, deve ser ressignificado no tocante às práticas pedagógicas realizadas nos ambientes escolares.

A escola é o espaço de construção de valores necessários para a nossa formação cidadã. E o ensino da cultura afro-brasileira nestas instituições certamente divulgarão os valores

eticorraciais, além de proporcionar a valorização da identidade para a cultura brasileira, e favorecer o entendimento acerca da história negra.

Os conhecimentos apreendidos, sem sombra de dúvidas resgatarão a autoestima de nosso alunado negro e protagonista de sua história.

## REFERÊNCIAS

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

ARRAIS, Jarid. **As lendas de Dandara**. Disponível em <http://aslendasdedandara.com.br>. Acesso em 22.07.2016

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed,2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE, Eduardo Assis. **Entre o Orfeu e Exu, a Afrodescendência toma a palavra**. In: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2008.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: pluralidade cultural e orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Gráfica Brasília, 2000.

Presidência da República. **Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil/leis>. Acesso em 17.03.2016

Presidência da República. **Lei 11.465/08, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em <http://planalto.gov.br/ccivil/leis>. Acesso em 25.07.2016

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995, p 34; 47; 135.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **O INTERACIONISMO, OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: alternativas para um ensino mais eficiente**

Lóide Fernandes Pimenta <sup>1</sup>

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho <sup>2</sup>

### **Resumo:**

Empiricamente, temos constatado resultados pouco satisfatórios nas aulas de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, até então desenvolvidas. Somando-se a isso, os resultados das avaliações sistêmicas também apontam deficiências na competência leitora de nossos alunos. Sendo assim, o ensino e a aprendizagem da leitura têm sido apresentados como um grande desafio no cotidiano das nossas escolas, principalmente nas séries do Ensino Fundamental. Fica evidente que a escola precisa buscar alternativas para um trabalho que contribua para o desenvolvimento criativo e crítico do aluno leitor. Assim, percebemos a necessidade de propostas de ensino que auxiliem a prática docente. Nessa perspectiva, com a presente pesquisa, recorte da dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras, apresentamos sugestões de aulas de leitura, por meio da prática interacionista, embasadas nas concepções dos gêneros e em estratégias de ensino da leitura, que possam contribuir para a melhoria da proficiência leitora de alunos da educação básica. Para tanto, buscamos uma ancoragem teórica em autores que fundamentam essas teorias, e, assim, apresentar as atividades, por nós elaboradas, e o percurso metodológico que subsidiaram o aprendizado delas. Neste sentido, compreendendo que a leitura deve ser ensinada e que é necessário desenvolver atividades que propiciem a aprendizagem, apresentamos neste trabalho, uma das ações desenvolvidas dentro da perspectiva proposta, que tem também como objetivo, contribuir para a prática de professores de Língua Portuguesa.

**Palavras Chave:** Interacionismo. Gêneros textuais. Estratégia de leitura. Proficiência leitora.

### **Abstract:**

Empirically, we have found poor results in Portuguese classes, from elementary school until then developed. Adding to this, the results of systemic reviews also point out deficiencies in competence reader of our students. Thus, the teaching and learning of reading have been presented as a major challenge in the daily life of our schools, especially in elementary school grades. It is evident that the school needs to find alternatives to a job that contributes to the creative development and critical reader student. Thus, we see the need for education of proposals to assist the teaching practice. In this perspective, this research, dissertation cut developed in the Professional Master of Letters, presented suggestions for reading classes, through interactional practice, supported the conceptions of gender and teaching strategies of reading that can contribute to improving the reader proficiency of basic education students. Therefore, we seek a theoretical anchorage in authors that support these theories, and thus present the activities, which we developed, and the methodological approach that subsidized. In this sense, understanding that the reading should be taught and the need to develop activities that facilitate learning, we present in this work, one of the actions undertaken within

---

\*Mestranda do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros; professora da educação básica da rede pública estadual; hamiltonloide@hotmail.com.

\*\*Doutora em Linguística e Língua Portuguesa; professora do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros; marialgcarvalho@gmail.com.

the perspective proposal, which also aims to contribute to the practice of English language teachers.

**Keywords:** Interactionism. Textual genres. Reading strategy. Proficient reader.

## **1-Introdução**

No cenário da educação contemporânea, os dados de pesquisa em leitura de alunos da educação básica, obtidos através das avaliações sistêmicas, aplicadas anualmente, nas escolas públicas brasileiras, mostram resultados preocupantes, pois demonstram que as habilidades de leitura da maioria deles, ainda não estão consolidadas. Nesse sentido, a formação de professores se apresenta como uma alternativa para amenizar os impactos negativos do ensino e aprendizagem em sala de aula, principalmente, nas aulas de língua materna. Desse modo, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu da oportunidade oferecida pelo Mestrado Profissional em Letras<sup>3</sup>, que tem entre outros objetivos a formação de professores de Língua Portuguesa que atendam aos desafios educacionais e estejam preparados para desenvolver propostas de ensino inovadoras e eficazes, que contribuam para melhorar o desempenho de seus alunos.

Percebemos ainda, nas aulas de Língua Portuguesa, a necessidade de tornar o processo de ensino da leitura uma atividade mais atrativa e eficiente, pois, a prática tem apontado que a leitura, constante e prazerosa, está um pouco distante da nossa realidade. Muitos alunos não demonstram satisfação com o ler e nem interesse em serem bons leitores.

A partir dessas considerações, surgiu a oportunidade de repensar e propor alternativas de ensino de leitura que auxiliem o trabalho docente, e, sobretudo, que de fato proporcione oportunidade para a melhoria do potencial leitor dos nossos alunos. Objetivamos assim, numa perspectiva interacionista, trabalhar com gêneros textuais e estratégias de leitura, esperando contribuir para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, e, especialmente, para a melhoria da proficiência leitora dos alunos de uma escola pública em Montes Claros/ MG.

Para tanto, este trabalho ancorou-se, entre outros, nos estudos dos filósofos Vygotsky (1984) e Bakhtin (2006), com a teoria que fundamenta o interacionismo e suas contribuições para o ensino, nos pressupostos e relevância dos gêneros textuais, fundamentados em Marcuschi (2009) e Schneuwly e Dolz (2013), e, ainda, em Solé (1998) e Kleiman (2002), autoras que evidenciam a importância das estratégias de leitura para um ensino eficiente.

## **2- A leitura sob a ótica dos PCN/LP**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN/LP (1998), baseados no texto constitucional, propõem uma educação comprometida com a cidadania. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas em sala de aula.

Com esta proposta, o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar a linguagem e a participação social. Segundo os PCN:

[...] o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem

---

<sup>3</sup> Mestrado com bolsa de estudo da CAPES.



acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (PCN/LP 1998, p. 21).

Nessa perspectiva, para o ensino da leitura, o documento apresenta algumas abordagens pertinentes para a proposta que apresentamos. De acordo com os PCN/LP (1998 p. 30), “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto”. O que se percebe, na maioria das vezes, é que o leitor apenas faz uma decodificação de códigos e símbolos, sendo que “[...] a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência”, ou seja, o que presenciamos no cotidiano da sala de aula, está um pouco distante desta proposta.

São vários os fatores adversos que contribuem para a ineficiência do processo de ensino e aprendizagem da leitura. Grande parte das aulas está focada apenas no processo de decodificação de códigos e símbolos, ficando em segundo plano, o trabalho de construção de sentidos. Assim, a leitura fluente com o uso de estratégias necessárias para que ela aconteça, não ocorre de fato.

Dentre as várias referências importantes que devem ser consideradas no processo de leitura de textos, previstos nos PCN/LP (1998), vale ressaltar alguns que são essenciais para o desenvolvimento desse trabalho, como exemplos:

A seleção de textos de acordo com o interesse e necessidade do aluno, a escolha dos procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e a característica do gênero e suporte, a confirmação de antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura, a troca de impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, assumindo uma posição crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor, a compreensão da leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. (PCN/LP, 1998, p. 55).

Sendo assim, uma prática responsiva deverá envolver e considerar como realmente essenciais essas propostas de ensino. Pois, a escolha dos textos, dos procedimentos e/ou estratégias de leitura, bem como, as antecipações, inferências e, principalmente, “a compreensão da leitura em suas diferentes dimensões”, são essenciais para um trabalho efetivo com o ensino e aprendizagem da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

## **2- Leitura e interação**

Muitos teóricos têm apresentado pesquisas para o trabalho com a leitura que direcionam para a interação entre os participantes deste processo, e defendem que os modelos interacionais são os que mais contemplam a dinâmica que cerca o ato de ler. Sendo assim, o embasamento desta pesquisa está centrado nos pressupostos que focalizam o texto como objeto principal do ensino, especificamente, no processo comunicativo que se estabelece na interação entre o autor, o leitor e o texto, em um determinado contexto. Sobre isso, Vygotsky (1984), ao fazer referência ao interacionismo social, afirma que a linguagem é o meio possível de exteriorizar o pensamento e demonstrou, com experimentos, a importância do contato e da interação entre as crianças, tanto para a resolução de problemas prévios, quanto para a criação

de novos desafios de aprendizagem. Para o psicólogo, a interação tinha grande importância para o processo e aprendizado das crianças.

Além disso, na concepção de Vygotsky (1984), o professor tem o papel de orientador nas tarefas que propiciam o desenvolvimento do aluno, sobretudo quando a aprendizagem designa o meio pelo qual o indivíduo adquire conhecimentos, habilidades, atitudes, entre outros, e o ponto de partida é a interação com o meio e com os outros sujeitos inseridos neste contexto. Nesse sentido, o trabalho em sala de aula deve priorizar as interações verbais e proporcionar condições para que os alunos se desenvolvam e sejam mais autônomos. Esse é, portanto, um dos objetivos da proposta aqui apresentada.

Ao propor o dialogismo como constitutivo da linguagem, Bakhtin (2006) direciona para a ampla abordagem desta afirmativa, uma vez que na concepção interacionista, a leitura é entendida como um processo de produção que se dá a partir da relação dialógica entre dois sujeitos – o autor e o leitor. Sendo assim, afirmamos ser nessa dimensão dialógica, discursiva, que a leitura deve ser experienciada, ou seja, como um processo interativo que dependerá das habilidades do autor, no registro das ideias, e do leitor de perceber o dito e os subentendidos do texto. Dessa forma, a produção de significados do texto implicará numa relação dinâmica e compartilhada, entre autor e leitor e entre aluno e professor, configurando neste contexto, uma prática ativa, crítica e transformadora.

No parecer de Kleiman (1989) é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto. A leitura silenciosa, isolada, não contribui para o entendimento necessário do texto, mas a partir das conversas, do diálogo entre os participantes sobre os aspectos relevantes é que a apropriação das informações são melhor concretizadas.

Nessa mesma direção, Orlandi (1983) apud Dell’Isola (2001, p.35) destaca, que a leitura “[...] é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto.”

Entende-se, portanto, que a compreensão e o processo de significação do texto são destacados como essenciais no momento da leitura. Aspectos estes que dependem diretamente da interação. Sendo assim, o interlocutor deve assumir um papel ativo na construção do sentido, já que o autor apenas sinaliza o caminho que deve ser seguido.

Também para Kleiman (2002, p. 45), é na “[...] interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda”. É necessário que o professor tenha consciência que ele precisa propiciar um contexto de aprendizagem através da interação. Cabe a ele, definir tarefas que sejam viáveis e significativas para o trabalho da leitura, mediante a interação. É importante, também, que o aluno tenha consciência da relevância das tarefas que envolvem esta prática. Nesse ponto, vale destacar que para o trabalho que propomos, as atividades elaboradas serão desenvolvidas em pequenos grupos, com a participação e apoio direto do professor pesquisador. A pretensão é que esse contexto interativo contribua, significativamente, para a aprendizagem.

Não se deve também desconsiderar as várias funções da leitura. Para Antunes (2009), é preciso que as atividades de ensino sejam capazes de despertar no aluno a compreensão da leitura, e suas respectivas e múltiplas funções sociais. Neste ponto, vale destacar a importância e necessidade do trabalho com os gêneros textuais. Com o propósito de destacar suas contribuições, abordaremos, na próxima seção, o ensino da leitura na perspectiva dos gêneros.

## **2.1- O ensino e os gêneros**

São inúmeras as situações de comunicação a que estamos expostos ao longo de nossas vidas e que nos exigem um comportamento linguístico específico. A linguagem é o meio mais preciso e imediato de comunicação humana, pois permite a alteração do discurso, conforme as necessidades do contexto.

A partir dessa necessidade de interagir com as pessoas, surgiram os gêneros textuais. Considerando essa perspectiva, neste trabalho será dada prioridade ao estudo de textos a partir da escolha de alguns gêneros, selecionados de acordo com a relevância e indicação para a série na qual será desenvolvido o plano de intervenção.

Nesse sentido, é importante destacar os pressupostos de Bakhtin (1997), precursor da abordagem de gêneros, que a partir da década de 1970, marcou uma revolução dos estudos linguísticos, que ultrapassaram as fronteiras de seu país. Segundo ele, gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal.

Ao afirmar que o uso da língua se concretiza por meio de enunciados, individuais e únicos, Bakhtin (1997) destaca que estes enunciados, orais ou escritos, são possibilidades inesgotáveis dentro dos diversos campos da atividade humana. Segundo o autor,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 270).

Bakhtin (1997) ainda apresenta uma classificação para os gêneros do discurso em gêneros primários e secundários. Os primários ou gêneros simples são classificados também como gêneros do cotidiano, como a conversação informal face a face, ou os bilhetes pessoais, informais. Ainda segundo o autor, caracterizam-se por serem produzidos onde cada esfera da atividade humana se realiza, materializando-se em seu contexto específico. Já os gêneros mais elaborados, como por exemplo, romances, dramas, pesquisas científicas, conferências acadêmicas, entre outros, são classificados como gêneros secundários e são desenvolvidos em um convívio cultural mais formal. Para ele, o que determina se o gênero é primário ou secundário são as reais condições em que os textos são produzidos, em estreita relação com a esfera de comunicação em que estão inseridos.

A partir desses pressupostos, é possível afirmar que os gêneros estão comumente presentes em nosso cotidiano e devem, portanto, se fazerem presentes, também, nas aulas de língua materna. Nesse sentido, para se buscar um ensino-aprendizagem de leitura mais eficiente, alguns teóricos apontam para a importância do trabalho com os gêneros na escola, sobretudo aqueles que possibilitam ao aluno sua inserção em práticas sociais. Para Marcuschi (2002) apud Coscarelli (2009):

A ideia de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos. Mas para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste. É preciso que o gênero traga sempre as condições de produção e recepção dos textos. Ou seja, um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função. (MARCUSCHI apud COSCARELLI, 2009, p. 82).

Há que se ressaltar que o ensino, na perspectiva dos gêneros, além de proporcionar o desenvolvimento de várias habilidades, também poderá tornar compreensível para o aluno que os textos têm diferentes funções sociais e estão relacionados a situações discursivas diversas. E isso, portanto, tornaria mais autêntico o estudo dos textos que circulam na sociedade.

Particularmente, neste trabalho, serão abordados alguns gêneros textuais que, além de serem indicados para a série, foram escolhidos devido às dificuldades de leitura e compreensão deles, demonstrada pelos alunos, sujeitos da pesquisa. É importante destacar que na pesquisa, da qual este trabalho é um recorte, comprovamos essas dificuldades com algumas ações diagnósticas, a saber: análise documental dos resultados da escola, caracterização do perfil leitor da turma, mediante a aplicação de um teste, com gêneros diversificados, e um questionário investigativo.

Ainda sobre os gêneros textuais, Marcuschi (2009) afirma que essa noção está inserida em um contexto sócio-histórico. Assim se posiciona o autor:

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa [...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijeecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis e práticos. (MARCUSCHI, 2009, p.156).

Os gêneros textuais são, assim, predeterminados pelas situações comunicativas que os envolvem, ou seja, estão inseridos em um contexto social e dependem de seus aspectos funcionais, que advêm da necessidade de o sujeito se expressar tanto para uma situação comunicativa quanto para um público específico.

Ainda nessa perspectiva, os PCN/LP (1998) têm uma abordagem bem pertinente que direciona para a necessidade do trabalho com os gêneros. Na proposta, a concepção de texto apresenta um enfoque social que deve ser organizado em torno de um gênero, determinado pelo contexto. Conforme os PCN/LP (1998, p. 21), “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que as determinam.”

Schneuwly e Dolz (2013) propõem que a aprendizagem dos gêneros na escola seja significativa para o aluno e contribua para um domínio efetivo da língua, procurando viabilizar seu uso também fora do contexto escolar. Com o objetivo de que os alunos dominem diferentes gêneros, os autores defendem a necessidade de que o professor construa com eles caminhos viáveis, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento das capacidades necessárias, não só para aprender, mas também para utilizar os gêneros textuais trabalhados.

Fica evidente, com as considerações citadas, a relevância do trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de leitura, pois, além de, nessa abordagem, ficar claro um direcionamento para o professor, é possível afirmar também que o trabalho com os gêneros contribui para que o aluno tenha acesso e familiaridade com a língua em funcionamento.

Vale destacar que para o desenvolvimento da proposta que apresentamos, procuramos, com a escolha dos gêneros, que nossos alunos possam identificar e compreender esses textos, além do ambiente escolar, uma vez que são gêneros que circulam na sociedade e, portanto, fazem parte de nosso cotidiano. Assim, para se buscar a eficiência do ensino, será necessário também que o professor recorra às estratégias de leitura. Para isso, na próxima seção, faremos algumas considerações sobre a importância delas para a aprendizagem.

## 2.2- As estratégias de leitura

Sabemos que nosso propósito, para o trabalho com Língua Portuguesa, é buscar alternativas para um resultado mais efetivo, especialmente, da leitura e da escrita. Para isso, é necessário que além do entendimento de todos os processos que envolvem o tema, a consciência de que é um trabalho complexo que exige fundamentação e planejamento.

Nesse ponto, para o ensino-aprendizagem da leitura, destacamos a importância das estratégias de leitura, pois essa técnica, segundo Solé (1998), ajuda o aluno a utilizar seus conhecimentos, a realizar inferências e a esclarecer o que não sabe. Sobre isso (Solé, 1998, p. 72) afirma: “[...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido [...]”. Ela ainda considera que é essencial formar leitores autônomos, capazes de “enfrentar” o texto, o que evidencia a necessidade de propiciar as condições para que o aluno aprenda a manejar o texto, perceba quando não está conseguindo construir o sentido das informações, e assim, verifique possíveis problemas e busque soluções para resolvê-los.

Solé (1998) defende, ainda, que são muitos os objetivos que um leitor pode ter em relação a um texto, já que dependem da situação e do momento. A autora cita alguns que considera importantes e podem ser trabalhados na escola:

Ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que aprendeu. (SOLÉ, 1998, p. 93).

A autora sugere, também, uma série de procedimentos que podem ser utilizados pelo professor “antes”, “durante” e “depois” da leitura, para estimular o desenvolvimento das estratégias. Para ela é preciso, “levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequadas.” (SOLÉ, 1998, p. 100).

Alguns teóricos ressaltam também, que as estratégias de leitura promovem a interação do leitor com o texto. Para Kleiman (2013):

[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2013, p. 15).

Nesse contexto, podemos afirmar que, um processo de leitura desenvolvido a partir desses conhecimentos prévios, os sujeitos envolvidos tornar-se-ão plenamente ativos. E isso, conseqüentemente, contribuirá para que eles construam o sentido do texto, e assim, possam recorrer a eles, sempre que for necessário, até o entendimento.

Ainda sobre o trabalho da promoção da autonomia para o desenvolvimento dos alunos, Schneuwly e Dolz (2013) destacam a relevância das estratégias de ensino como facilitadoras da aprendizagem dos gêneros. Para os autores,

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhe correspondem. Trata-se,

fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2013, p. 45).

Posto isso, o entendimento é de que a leitura envolve o uso de uma série de estratégias que conduzem o leitor à construção do sentido do texto. Sendo assim, fica claro que as estratégias são imprescindíveis no trabalho desenvolvido, pelo professor, com a leitura na sala de aula. É importante ressaltar que esses processos precisam ser ensinados, o que implica na necessidade de propostas interventivas constantes que, de fato, contribuam para esse ensino.

Segue a proposta metodológica que subsidiou a pesquisa.

### **3- Metodologia**

O trabalho desenvolvido, que é uma pesquisa-ação de cunho qualitativo e da observação participante, teve por finalidade analisar as contribuições do ensino da leitura pela perspectiva interacionista, no trabalho com os gêneros textuais e estratégias de leitura. Pretendemos ainda, com o embasamento teórico apresentado, refletir sobre a prática pedagógica que desenvolvemos, quais mudanças positivas ocorreram no processo, e como essa prática pode influenciar o trabalho em sala de aula. Sobre esse trabalho do professor pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008) afirma:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.41).

Conforme as afirmações da autora, a associação do fazer pedagógico com a prática da pesquisa, proporcionam tanto o aperfeiçoamento profissional, quanto uma atuação compreensiva e consciente. O professor, dessa maneira, estará mais apto a intervir na solução dos problemas diagnosticados, bem como, poderá acompanhar todos os passos da aprendizagem dos alunos, proporcionando a eles, autonomia e criticidade.

Sendo assim, a pesquisa-ação, neste trabalho, se apresentou como uma alternativa para intervenção, acompanhamento e avaliação da prática, de forma a possibilitar condições para o enfrentamento dos desafios com os quais nos deparamos e, sobretudo, possibilitou-nos afirmar que a associação do fazer pedagógico com o trabalho de pesquisa proporciona tanto o aperfeiçoamento profissional, quanto uma prática mais madura.

Ainda sobre esse trabalho cooperativo, THIOLENT (1985) apud (Gil, 2002, p. 55) afirma que a pesquisa-ação pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da

situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT 1985 apud GIL, 2002, p.55).

Nesse sentido, a pesquisa-ação foi de grande relevância para o desenvolvimento deste trabalho, que esteve focado na realidade vivenciada pela pesquisadora e proporcionou uma cooperação entre esta e os alunos, sujeitos da pesquisa. Para isso, foi dada ênfase à descrição dos aspectos qualitativos apresentados pelos alunos, não só no que concerne aos dados obtidos via escrita, mas também, suas reações às práticas desenvolvidas.

Quanto aos dados produzidos ao longo da pesquisa, da qual este artigo é um recorte, foram obtidos, a princípio, em uma análise dos resultados da proficiência leitora dos alunos da escola pesquisada, dos resultados de um questionário para verificar as opiniões, crenças e atitudes sobre leitura e de um teste com gêneros selecionados, com vistas a levantar e discutir o perfil dos alunos da escola e da turma selecionada para a pesquisa. Vale ressaltar que os dados evidenciaram uma baixa proficiência e um significativo desinteresse dos sujeitos da pesquisa.

No decorrer do desenvolvimento do plano, foi possível acompanhar e participar ativamente das ações, o que possibilitou coletar os dados no contexto de ocorrência dos fenômenos.

#### **4- A intervenção**

Com o propósito de apresentar ações de intervenção, na tentativa de amenizar as dificuldades de leitura diagnosticadas, elaboramos um Plano de Ação com atividades específicas, e que foram planejadas e desenvolvidas em etapas. Como já mencionado, essas atividades que tiveram como fundamentação teórica a leitura na perspectiva interacionista, foram embasadas na seleção de alguns gêneros, com o recurso de estratégias de ensino da leitura.

Para exemplificar a intervenção desenvolvida apresentamos, a seguir, uma das ações elaboradas e os resultados obtidos.

##### **4.1 Seleção de informações em textos de divulgação científica**

Considerando que o gênero deve estar sempre inserido em uma atividade social, materializados por meio das mais diversas situações de comunicação, apresentaremos nesta ação, o texto de divulgação científica, intitulado “O mistério que é o zika” (Revista Super interessante, 2016). Segundo Duarte (2016), conceito citado no site Brasil Escola, esse gênero “se constitui de um discurso relacionado a conhecimentos de ordem científica, adquiridos mediante a constatação de novos fatos e evidências, face ao dinamismo pelo qual perpassa a própria ciência da atualidade.”

Tendo como pressuposto essas considerações, julgamos relevante trazer para as aulas de leitura, textos que, como esse, possibilitam o conhecimento de informações científicas importantes. Sendo assim, embasada na sugestão de Solé (1998) para se desenvolver as estratégias de compreensão, as atividades foram apresentadas e divididas em antes, durante e depois da leitura, com o objetivo de ler para obter informações, ou seja, para selecionar as informações mais importantes do texto em questão.

Segue, portanto, o plano desenvolvido na aula.

##### **Plano de aula**

<b>Dados de identificação</b> <b>Série:</b> 9º ano do ensino fundamental <b>Professora:</b> Lóide Fernandes Pimenta
<b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa <b>Eixos:</b> leitura informativa, oralidade, interatividade <b>Estratégia:</b> a seleção de informações em um texto de divulgação científica <b>Duração:</b> 6 h/a.
<b>Objetivos</b> <b>Geral:</b> desenvolver atividades de leitura informativa, por meio de estratégias facilitadoras do aperfeiçoamento das habilidades de selecionar informações em um texto de divulgação científica.  <b>Específicos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecer os propósitos da leitura de um texto de divulgação científica;</li><li>• Destacar informações presentes no texto;</li><li>• Interagir com os pares, com o professor e com o texto, através das atividades que subsidiarão a leitura;</li><li>• Participar efetivamente das sequências propostas;</li><li>• Focar a atenção nas informações percebidas como úteis em função dos objetivos da leitura de um texto de divulgação científica.</li></ul>
<b>Recursos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cópias do texto “O mistério que é o zica” ( Revista Super interessante)</li><li>• Exemplares da revista “Ciências hoje” (acervo da biblioteca)</li></ul>
<b>Metodologia</b> Sequência para o percurso metodológico da aula: <ol style="list-style-type: none"><li>a) Antes da leitura (levantamento de hipóteses sobre o gênero)</li><li>b) Durante a leitura (desenvolvimento das estratégias de leitura e de atividades que proporcionem a compreensão das informações veiculadas pelo texto)</li><li>c) Depois da leitura (sistematização da leitura, bem como, das informações selecionadas; reconhecimento das características do gênero estudado)</li></ol>
<b>Avaliação</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Avaliação contínua durante todo o processo, observando a participação, as informações selecionadas, a interação e a consistência dos pontos de vista.</li><li>• Avaliação conjunta sobre a estratégia de leitura desenvolvida (levantamento de pontos relevantes e dificuldades).</li></ul>

### **Percurso para o desenvolvimento das aulas**

#### **Antes da leitura**

Em duplas, pedir aos alunos que respondam as perguntas que souberem sobre o gênero



“Texto de divulgação científica”. Em seguida, cada dupla comenta as respostas para a turma.

- 1- Quem escreve este tipo de texto?
- 2- Para quem é escrito?
- 3- Qual o seu objetivo
- 4- Suporte
- 5- Qual o conteúdo temático

### **Durante a leitura**

- 1- Entregar uma cópia do texto “O mistério que é o zika”, extraído da revista Superinteressante e pedir que façam uma leitura silenciosa e, em seguida, coletiva.
- 2- Pedir aos alunos que destaquem, e registrar no quadro, os aspectos relevantes do texto (tema, quando foi escrito, importância do assunto para a sociedade, suporte).
- 3- Questionar a veracidade das informações (se já tinham conhecimento do assunto ou não).
- 4- Solicitar o resumo oral do texto, por um aluno, e pedir a opinião da turma.
- 5- Confrontar as informações dos alunos sobre o tema e compará-las às comprovadas cientificamente pelos dados do texto.
- 6- Destacar, junto com a turma e registrar no quadro, as informações consideradas essenciais, identificadas no texto.

### **Depois da leitura**

- 1- Solicitar aos alunos que elaborem, oralmente, algumas perguntas sobre as informações do texto. Nessa atividade, a turma pode ser dividida em dois grupos, um elabora e o outro responde as perguntas.
- 2- Pedir um resumo do texto pelos grupos que posteriormente deverá ser lido e comentado por cada grupo.
- 3- Entregar aos alunos a revista “Ciência hoje das crianças” e solicitar que pesquisem outros exemplos do gênero para apresentar para a turma, procurando destacar: o tema, quando foi escrito, importância do assunto para a sociedade, suporte, e o que já sabiam sobre o tema.

## **4.2 Resultado da ação**

Para esta ação, aproveitamos a relevância do tema sobre os problemas de saúde pública ocasionados pelo zika vírus, assunto de grande destaque nos meios de comunicação, devido à ocorrência do surto da doença em nosso país. Selecionamos, assim, o texto “O mistério que é o zika” extraído da Revista Superinteressante (01/2016) para se trabalhar o gênero artigo de divulgação científica.

Fundamentamos a proposta da atividade em Solé (1998) e a divisão das etapas em antes, durante e depois da leitura. Sendo assim, no primeiro momento, propusemos aos alunos que, em grupos, levantassem hipóteses sobre a estrutura de um texto de divulgação científica. Para isso, solicitamos a discussão e os comentários de alguns aspectos como: quem escreve esse tipo de texto, para quem é escrito, qual seu objetivo, suporte, conteúdo. Mesmo se

tratando de um gênero que eles disseram já conhecer, poucos souberam comentar essas informações. Foi necessário, portanto, que fizéssemos intervenções na condução dos comentários, para facilitar o entendimento desses aspectos pelos grupos.

Durante a leitura, os alunos receberam a cópia do texto e fizeram uma leitura coletiva. Observamos que a atividade alcançou um melhor resultado, pois os alunos identificaram com facilidade o tema e a importância do assunto para a sociedade. Como se trata de um texto multimodal, com dados numéricos diversificados, percebemos que os alunos, pela pouca familiaridade com esse gênero, demonstraram dificuldades de entendimento das informações apresentadas. No entanto, como a atividade proposta foi em grupos, os alunos puderam interagir e construir coletivamente suas análises. Para sistematizar de forma mais compreensiva para a turma, registramos na lousa uma síntese das informações do texto, consideradas essenciais pelos grupos.

No terceiro momento, depois da leitura, propusemos a eles um rápido jogo. Após dividi-los em dois grupos, solicitamos que um grupo elaborasse perguntas orais sobre o texto para que o outro respondesse. Durante o jogo, percebemos que nem todos participavam, pois apenas alguns (os mesmos) queriam falar e responder. Como professores, temos consciência que nem todos os alunos de uma sala participam das atividades, sempre há aqueles que não se manifestam. Nesse ponto, sentimos a necessidade de destacar a importância da participação de todos para a construção coletiva do conhecimento.

Na sequência, com o assunto do texto mais sistematizado, pedimos um resumo que foi lido e comentado pelos grupos. Posteriormente, entregamos a eles alguns exemplares da revista “Ciência hoje das crianças” para que pesquisassem outros exemplos do gênero artigo de divulgação científica e apresentassem para os colegas, destacando alguns aspectos característicos desse gênero. Observamos ainda, que nessa atividade, os alunos não apresentaram dificuldades para compreender e comentar esses aspectos, o que demonstrou que as atividades desenvolvidas contribuíram para que os alunos compreendessem a função comunicativa do artigo de divulgação científica.

## **5- Considerações finais**

As atividades desenvolvidas, com base nos conhecimentos teóricos e metodológicos contemplados, nos possibilitaram, além de uma reflexão, a demonstração de que a prática interacionista na leitura de gêneros textuais, associada às estratégias de leitura, pode ser descrita como contribuição relevante para o trabalho com leitura em sala de aula.

A conclusão é de que a fundamentação teórica é imprescindível na busca por práticas mais eficientes já que os resultados da ação contribuíram para amenizar as deficiências apresentadas e constatadas não só empiricamente, mas também por meio das avaliações sistêmicas.

Conforme Pennac (1998, p.13), “O verbo ler não suporta o imperativo”. Faz-se necessário instigar a capacidade leitora dos nossos alunos, ensinar a ler, estabelecer objetivos e definir estratégias, e não apenas impor a leitura. Fica evidente a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes e inovadoras, como alternativas para a melhoria da proficiência leitora de nossos alunos.

Nesse contexto, é importante destacar a necessidade de propiciar um ambiente de aprendizagem que contribua para a formação de um aluno ativo e autônomo. Para tal, é importante que o professor repense seu papel no processo. O trabalho com a leitura na perspectiva dos gêneros textuais tem muito a contribuir, no entanto, só com a mediação do professor, e com uma proposta de trabalho interventivo consistente e bem estruturado, será possível atenuar os problemas que envolvem o ensino-aprendizagem da leitura. Desse modo,

a contribuição do professor, no processo de mediação entre o aluno e o texto é relevante e necessária.

## Referências

ANTUNES, Irandé Costa. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M./ V. N. Voloshinov. A interação verbal. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 12.ed. São Paulo, Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana. *Gêneros textuais na escola*. (FALE/ UFMG). Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>> Acesso em 13 set. 2016.

DEEL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DUARTE, Vânia Maria Do Nascimento. "Texto de divulgação científica"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/texto-divulgacao-cientifica.htm>>. Acesso em 15 fev. 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

REVISTA SUPER Interessante. *O mistério que é o zika*. São Paulo, nº 1, edição 356, p. 10-11, jan. 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1984.

## **ANEXOS**

# SUPERNOVAS

→ COISAS E FATOS QUENTINHOS



## O mistério que é o zika

O ZIKA VÍRUS NÃO É NOVO: em 1947, foi descoberto em macacos africanos e, nos anos 1950, apontado como infecção humana. Em 2013, deixou mais de 10 mil doentes na Polinésia Francesa. Mas o número não chega nem perto do que vivemos: em 2015, só a Bahia notificou cerca de 70 mil casos. O zika se alastrou rápido pelo Brasil – e de forma misteriosa. Nunca havia causado microcefalia. Médicos investigam se há outro fator, específico do nosso país, interagindo com o vírus. Mas ainda não descobriram nada. O que se sabe é que o vírus é transmitido pelo *Aedes aegypti*, mas também por relação sexual, transfusão de sangue e até por transplante de órgãos.

Por enquanto, vamos enfrentar a epidemia no escuro. *Camilo Almeida*



## SURTO EM NÚMEROS

**1.200%**

é o aumento do número de casos em relação ao que se costumava registrar no Brasil.

**1.761**

casos de microcefalia foram confirmados até o fechamento da revista.

**32 CM**

é a máxima circunferência da cabeça de um recém-nascido, para que seja diagnosticado com microcefalia.

**45%**

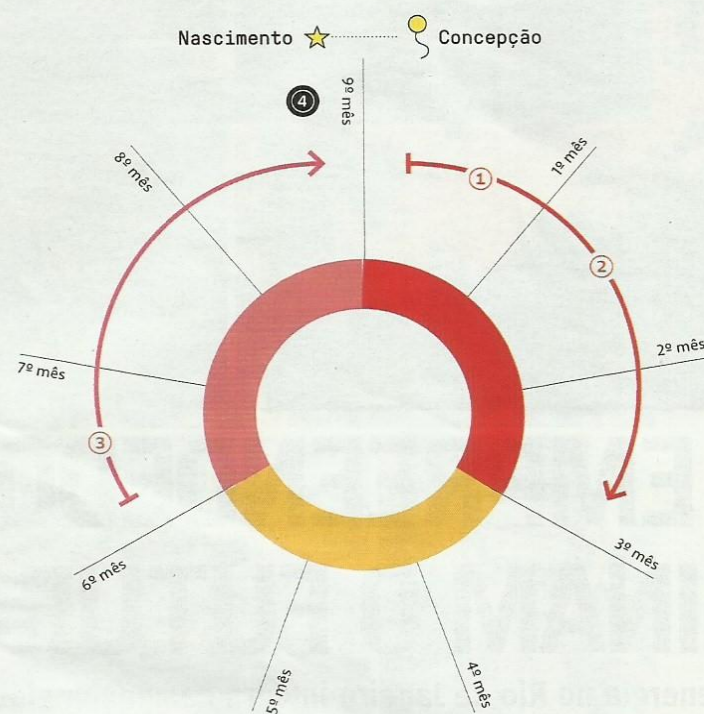
dos casos são em Pernambuco. Em 2015, foram mais de mil bebês nascidos com a deformação.

**200**

militares das Forças Armadas trabalham no combate ao mosquito no Estado.

## COMO O VÍRUS ATACA OS BEBÊS

O zika tem o que se chama de neurotropismo – predileção pelo sistema nervoso. Ainda não se pode precisar como ele causa a microcefalia, mas os médicos têm algumas pistas.



**1**

### Mãe doente

Se a mãe for picada no 1º trimestre da gestação, as chances de o bebê desenvolver microcefalia são maiores. É neste período que se formam os órgãos e o sistema nervoso.

**2**

### No embrião

Uma vez no organismo da mãe, o zika vírus inflama os vasos sanguíneos e o tecido cerebral do bebê, prejudicando o desenvolvimento do cérebro e causando a microcefalia.

**3**

### Diagnóstico

Só é possível perceber os sintomas quando o feto já tem mais de 6 meses. Aparecem nos exames de pré-natal alterações como calcificação cerebral e atrofia no cerebelo.

**4**

### Recém-nascidos

A condição é confirmada após a medição da cabeça. Os bebês têm apresentado rigidez nos membros e convulsões nos primeiros minutos de vida. A cognição e o desenvolvimento motor são afetados.

**“Nosso sistema público de saúde não tem condições de receber todos esses bebês. Não temos como acompanhá-los. São centenas só aqui no Estado.”**

**Adélia Henriques Souza, neuropediatra que está tratando a epidemia em Pernambuco.**

## O LETRAMENTO ACADÊMICO DOS ALUNOS ESTRANGEIROS DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UENF

Ileana Celeste Fernández Franzoso\*

**RESUMO:** Com os Novos Estudos do Letramento e com o entendimento do letramento como um conjunto de práticas sociais, desenvolve-se a concepção de que não existe um letramento, mas múltiplos letramentos. Assim, alguns estudiosos começam a focar a Universidade compreendendo que há práticas específicas desse contexto. A nível internacional são referência os trabalhos de Lea & Street (1998) e Lillis & Scott (2007). No contexto brasileiro, embora os estudos de letramentos acadêmicos sejam incipientes, encontramos trabalhos como os de Fiad e Pasquotte-Vieira (2014) desde a perspectiva etnográfica e os trabalhos de Fisher e Pelandré (2010) a partir de uma perspectiva dialógica construída nas interações entre estudantes e docentes. O objetivo deste artigo é sentar as bases teóricas para analisar a integração dos alunos estrangeiros dos Programas de Pós-Graduação da UENF às práticas letradas acadêmicas. Os alunos estrangeiros enfrentam não somente as dificuldades inerentes à aquisição do Português Língua Não Materna (PLNM), mas também à leitura e escrita acadêmicas. Para analisar as relações que esses sujeitos estabelecem com o conhecimento e as relações de poder envolvidas na produção e divulgação do conhecimento, nos filiamos à perspectiva etnográfica e em especial ao conceito chave de “história do texto” proposto por Lillis (2008) e aplicado por Fiad e Pasquotte-Vieira. Assim, a análise não se centra apenas no texto acadêmico, mas também nos relatos que os próprios alunos fazem de sua prática de escrita e dos relatos e interações dos professores, orientadores e avaliadores aos quais o texto é submetido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Acadêmico; Etnografia; História do texto; Alunos estrangeiros; UENF.

**RESUMEN:** Con los Nuevos Estudios de Literacidad y con la comprensión de literacidad como un conjunto de prácticas sociales, se desarrolla la concepción de que no existe una literacidad, sino multi-literacidades. Así, algunos estudiosos empiezan a centrarse en la Universidad comprendiendo que hay prácticas específicas de ese contexto. A nivel internacional son referencia los trabajos de Lea & Street (1998) y Lillis & Scott (2007). En el contexto brasileño, aunque los estudios sobre literacidad académica son recientes, encontramos trabajos como los de Fiad y Pasquotte-Vieira (2014) desde la perspectiva etnográfica y los trabajos de Fisher y Pelandré (2010) a partir de la perspectiva dialógica construida en las interacciones entre estudiantes y docentes. El objetivo de este artículo es presentar las bases teóricas para analizar la integración de los alumnos extranjeros de los Programas de Posgrado de la UENF a las prácticas letradas académicas. Los alumnos extranjeros enfrentan no sólo las dificultades relativas a la adquisición del Portugués Lengua No Materna (PLNM), sino también a la lectura y escrita académica. Para analizar las relaciones que esos sujetos establecen con el conocimiento y las relaciones de poder que envuelven la producción y la difusión de conocimiento, adherimos a la perspectiva etnográfica y especialmente al concepto clave de “historia del texto” propuesto por Lillis (2008) y aplicado por Fiad y Pasquotte-Vieira. Así, el análisis no se centra apenas en el texto académico, pero también en los relatos que los propios alumnos hacen de su práctica de escrita y de los relatos e interacciones de los profesores, orientadores y evaluadores a los cuales el texto es sometido.

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da UENF  
Professora EBTT do IFF Quissamã, RJ  
ileana.celeste@gmail.com; ileana.franzoso@iff.edu.br

**PALABRAS CLAVE:** Literacidad Académica; Etnografía; Historia del texto; Alumnos extranjeros; UENF

## 1. Introdução

O campo de pesquisa sobre as culturas escritas, como menciona Bunzen ao apresentar a edição brasileira do livro *Letramentos Sociais* de Brian Street (2014), é um campo complexo no qual transitam diferentes áreas do conhecimento. Essa complexidade, também mencionada por Soares (2010), tem como resultado uma multiplicidade de perspectivas e pluralidade de enfoques.

Segundo Bunzen, as investigações brasileiras têm estabelecido um diálogo interdisciplinar com estudos realizados no contexto francês e no anglo-saxão. Um exemplo do contato com este último é “a criação de termos equivalentes a “literacy”, tais como “alfabetismo” e “letramento”, se contrapondo muitas vezes ao conceito também polissêmico de “alfabetização”. Atualmente, os tradutores optam por traduzir “literacy” utilizando a palavra “letramento”. O conceito de letramento é múltiplo, assim como são múltiplos os letramentos.

O exercício que nos propomos com o presente artigo é o de sentar as bases teóricas que serão necessárias para levar adiante a pesquisa acadêmica que ora iniciamos na UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense- Darcy Ribeiro. Trata-se de analisar a integração dos alunos estrangeiros dos Programas de Pós-Graduação da UENF às práticas letradas acadêmicas. Os alunos estrangeiros que chegam a UENF enfrentam não somente as dificuldades inerentes à aquisição do Português Língua Não Materna (PLNM), mas também à leitura e escrita acadêmicas.

Como ponto inicial deste trabalho, traçamos um panorama internacional dos Novos Estudos do Letramento com alguns dos pesquisadores responsáveis por um entendimento mais abrangente da leitura e da escrita como práticas sociais. Pesquisadores como Brian Street (2014) que defendem um modelo ideológico do letramento em contraposição ao modelo autônomo.

Os Novos Estudos do Letramento e o novo posicionamento com relação às práticas de leitura e escrita encontraram eco em pesquisadores brasileiros que já vinham desenvolvendo esse novo olhar do letramento como um fenômeno social e que contribuíram e contribuem com trabalhos interdisciplinares criando uma aliança entre os Novos Estudos do Letramento e estudos do texto e do discurso. Para ilustrar a maneira como o conceito de letramento entrou no Brasil e elencar alguns dos pesquisadores da área, dedicamos um espaço intitulado: Novos Estudos do Letramento: contexto brasileiro.

Dentro dos Novos Estudos do Letramento, nosso interesse direciona-se ao letramento acadêmico por ser neste espaço que nossa pesquisa se desenvolve. Embora o campo de estudos do letramento acadêmico seja incipiente no Brasil, encontramos trabalhos como os de Fiad (2015), Pasquotte-Vieira (2014) que servirão de guia para a nossa pesquisa. A partir desses e outros trabalhos, relacionamos alguns conceitos que balizam nosso estudo: 1) modelo autônomo x modelo ideológico; 2) modelos de letramento acadêmico; 3) evento de letramento e prática de letramento; 4) história do texto. Este último conceito é de importância fundamental para a nossa pesquisa por que será a partir dele que desenhamos o modelo de coleta de dados com o qual formamos nosso corpus.

Por último, trazemos algumas informações sobre a Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro situada na cidade de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, e sobre os alunos estrangeiros dos programas de Pós-Graduação que nela estudam. Por meio de um gráfico ilustramos de que maneira nos apropriamos do conceito de “história do texto” para realizar parte da coleta de dados da nossa pesquisa.



## 2. Novos Estudos do Letramento: Contexto internacional

No contexto internacional, os estudos do letramento começaram a ser desenvolvidos a partir das décadas de 1980 e 1990 e “buscaram investigar a relação entre leitura/escrita e seus usos sociais, ou seja, trouxeram à tona o fato de que, por um lado, o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita não representava apenas a apreensão de um processo de codificação e decodificação e, por outro, não nasciam e tampouco estariam reservados a práticas exclusivas do ambiente escolar.” (Pasquotte-Vieira, 2014: 22)

Há uma mudança na maneira de entender o(s) letramento(s) que passa pela compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais. A língua escrita, como aponta Soares (2010), não é um meio de comunicação “neutro”, mas profundamente marcado por atitudes e valores culturais e pelo contexto social e econômico em que é usado. Ao traçar um percurso histórico do conceito, Soares (2010) discorre sobre a dimensão social do letramento contrapondo duas perspectivas que chama de liberal, funcional, ou “fraca” e outra que chama de revolucionária ou “forte”.

A primeira centra sua atenção no “uso das habilidades e conhecimentos de leitura e escrita necessárias para “funcionar” adequadamente na sociedade, participar ativamente dela e realizar-se pessoalmente” (Soares 2010: 35) Já na segunda, a perspectiva revolucionária ou “forte”, as habilidades ou conhecimentos de leitura e escrita “são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social.” (Soares 2010: 35)

Um dos representantes dessa concepção da dimensão social do letramento foi Brian Street que, apoiado em métodos etnográficos, descreve um modelo ideológico de letramento e forma parte de um grupo de pesquisadores responsáveis pelos *Novos Estudos do Letramento*:

Street (1984), um dos autores responsáveis por essa concepção de letramento, apresenta críticas à concepção de escrita da cultura ocidental, que privilegia os gêneros do discurso das classes dominantes, deixando à margem outros gêneros. Essa concepção considera a escrita e a leitura como neutras, independentes dos processos sociais, históricos e culturais.

Os Novos Estudos do Letramento, em contraposição a essas concepções, entendem o letramento como prática social, dependente dos contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve. Street (2003) argumenta contra as abordagens que consideravam que o letramento em si provocaria desenvolvimento e propõe outra perspectiva para o letramento, baseada em contribuições oferecidas pelos métodos etnográficos e que denomina de modelo ideológico do letramento. (FIAD, 2015: 26)

Esse modelo entende que há diferentes usos sociais da linguagem e que os significados atribuídos à escrita e à leitura dependem dos contextos sociais. Consequentemente, não há um letramento, mas múltiplos letramentos, a depender dos significados atribuídos por diferentes grupos sociais. Essa distinção estabelecida vai ser fundamental para as discussões em contextos de ensino de linguagem, desde a alfabetização até o contexto universitário. (Fiad, 2015: 26)

Fiad (2015) destaca dentre os estudos realizados a nível internacional, os de Lea & Street (1998); Lillis & Scott (2007) e Wingate & Tribble (2012). Zavala (2011), por sua vez, afirma que a perspectiva sociocultural da leitura e da escrita, também conhecida como Novos Estudos do Letramento conta com ampla bibliografia tanto em inglês -Street (1984); Barton (1994); Gee (1996) - como em espanhol -Zavala, Niño Murcia y Ames (2004); Cassany (2008). Dentro dessa linha, vem se desenvolvendo uma área de pesquisa sobre o letramento acadêmico que analisa as formas de construir conhecimento na academia.

### **3. Novos Estudos do Letramento: Contexto brasileiro**

Na sua análise sobre o contexto brasileiro dos estudos do letramento, Fiad (2015) realiza uma contextualização sobre a introdução do conceito de letramento. Foi na década de 1980 quando aconteceu a primeira menção ao termo ‘letramento’, mais precisamente em 1986, no livro “No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato.

As primeiras discussões e pesquisas realizadas sobre letramento no Brasil, vão centrar seus esforços em diferenciar esse conceito do conceito de ‘alfabetização’. Segundo Andrade (2010, citado por FIAD, 2015):

Na década de 90, desembarca no campo da educação uma perspectiva teórica sobre a língua escrita, sob o rótulo de estudos de Letramento. Estes já vinham sendo desenvolvidos em diversas áreas das ciências humanas (Antropologia, Estudos Etnográficos, História Cultural, Sociologia da leitura), mas no Brasil os caminhos que tomaram rumavam para a disposição de dialogar com o que vinha sendo feito em termos de alfabetização nas escolas.

Na difusão do conceito, vinha pressuposta a separação entre os processos de alfabetização e de letramento, e preconizando-se sua junção. Dizia-se que “deve-se alfabetizar letrando”, o que pressupostamente implica em se pensar que estes processos andavam até aquele momento separados. Por se ter focalizado nesta dicotomização, buscando-se didaticamente indicar a separação dos termos alfabetização e letramento para preconizar a sua junção, os efeitos que se acabou provocando foram indesejáveis, os de não entendimento da relevância da perspectiva em si.

Segundo Fiad (2015), a “entrada, no país, do conceito de letramento, em dicotomia com o conceito já corrente de alfabetização, acontece no momento em que estudiosos já propunham uma visão de letramento como um fenômeno social, distanciando-se da concepção mais calcada no indivíduo (...)”

Alguns dos pesquisadores brasileiros que dialogam com os conceitos dos Novos Estudos do Letramento são, entre outros, Tfouni (1988); Soares (1992); Kleiman (1995); Terzi (1995); Signorini (2001); Rojo (2009); Marinho e Carvalho (2010). Dentro dos Novos Estudos do Letramento, há pesquisadores que se debruçam sobre a escrita acadêmica. No Brasil, podemos apontar o trabalho de Pasquotte-Vieira e Fiad (2015) e Fisher e Pelandré (2010), entre outros.

### **4. Novos Estudos do Letramento: alguns conceitos**

#### **4.1 Modelo autônomo x modelo ideológico**

Como dito anteriormente, Soares (2010) contrapõe duas perspectivas de letramento. Guardando as devidas proporções, a perspectiva de letramento chamada por Soares (2010) de perspectiva liberal, funcional, ou “fraca” que entende a leitura e a escrita como um conjunto de habilidades, será nomeada por Street e outros pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, como “modelo autônomo”. E a perspectiva de letramento que entende a leitura e a escrita como práticas socialmente construídas e configuradas por processos sociais mais amplos, chamada por Soares (2010) de perspectiva radical e “revolucionária”, será nomeada de “modelo ideológico” pelos Novos Estudos do Letramento.

Conforme argumentei acima, grande parte das ideias sobre letramento na geração anterior pressupunha que o letramento com “L” maiúsculo e no singular era uma coisa autônoma que tinha consequências para o desenvolvimento pessoal e social. O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura

como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural. Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder. (Street, 2014: 146)

Por um lado, temos um “modelo autônomo”, calcado no indivíduo e nos aspectos técnicos da leitura e da escrita, e por outro, um “modelo ideológico” que entende as práticas letradas ligadas a estruturas culturais e de poder dentro da sociedade. Isso não significa que o modelo ideológico tente “negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entende-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (Street, 2014: 172).

Por tanto, o modelo ideológico de letramento é metodológica e teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita.

#### **4.2 Modelo de letramento acadêmico**

Ao entender o letramento como uma prática social, podemos estudá-lo nos mais variados contextos, inclusive no contexto acadêmico e no âmbito universitário. Dentre os estudos dos Letramentos Acadêmicos, Fiad (2015) destaca o realizado por Lea e Street em 1998. Em artigo intitulado: “The ‘Academic Literacies’ Model: Theory and Application (2006), traduzido ao português por Komesu e Fischer em 2014, os autores analisaram as práticas de escrita em contexto universitário e retomam os três modelos segundo as práticas encontradas: a) o modelo das habilidades; b) o modelo da socialização acadêmica e; c) o modelo do letramento acadêmico.

O modelo de habilidades, concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva e se concentra nos aspectos da superfície da forma da língua. Esse modelo pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. (Lea & Street, 2006)

O modelo denominado socialização acadêmica, refere-se ao processo de aculturação de estudantes que adquiririam modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento por conviverem com membros da comunidade acadêmica. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e, uma vez que os estudantes tenham aprendido e entendido as regras básicas de discurso acadêmico particular, estão aptos a reproduzi-lo sem obstáculo. (Lea & Street, 2006)

O terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, é mais abrangente e observa a produção de sentido, identidade, poder e autoridade que circula no contexto acadêmico. Este modelo considera “os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, inclusive relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais.” (Lea & Street, 2006)

Essas três perspectivas sobre a escrita acadêmica não se excluem umas a outras. Na maioria das vezes elas se sobrepõem e fazem parte de um quadro teórico que auxilia a analisar os significados e valores que a escrita acadêmica assume em determinados contextos. Lea e Street (2006) defendem o modelo de letramento acadêmico porque ele se afasta de uma visão de “déficit” presente até os dias de hoje e que continua tendo como foco a discussão da escrita boa ou ruim dos alunos.

Os três modelos mencionados são associados a definições particulares tanto de teoria da língua quanto de aprendizagem, cada qual, por sua vez, associada a origens e tradições. O modelo de habilidades de estudo preocupa-se com o uso da modalidade escrita no nível da superfície e se concentra no ensino de aspectos formais da língua; por exemplo, estrutura da sentença, gramática, pontuação. Confere pouca atenção ao contexto e é implicitamente constituído de teorias autônomas e adicionais de aprendizagem (como a behaviorista) que se interessam pela transmissão do conhecimento. Em contraposição, modelos de socialização acadêmica reconhecem que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas (Bazerman, 1988; Berkenkotter, Huckin, 1995). O modelo de socialização acadêmica é associado ao crescimento do construtivismo e da aprendizagem situada enquanto quadros de organização, bem como ao trabalho no campo da Sociolinguística, Análise do Discurso e Teoria dos Gêneros. O modelo de letramentos acadêmicos baseia-se nos das habilidades e da socialização acadêmica, mas vai mais além do modelo de socialização acadêmica, por exemplo, ao focalizar as relações entre poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento em quadro institucional específico. (Lea & Street, 2006. Tradução Komesu & Fisher, 2014)

O trabalho desenvolvido por Lea & Street (2006) sobre as aplicações do modelo de letramentos acadêmicos é especialmente relevante para o nosso trabalho porque traz alguns resultados do Programa de Desenvolvimento Acadêmico, idealizado para a ampliação da participação de estudantes de minorias linguísticas na universidade. Os alunos pertencentes a minorias linguísticas, como é o caso dos alunos estrangeiros da UENF, podem apresentar mais dificuldades para se integrar às práticas letradas acadêmicas.

O Programa de Desenvolvimento Acadêmico foi elaborado pelo King's College, em parceria com outras instituições, e oferecido a alunos que ainda estavam aprendendo o inglês como segunda língua. O objetivo do programa era o desenvolvimento do inglês acadêmico em contextos de nível superior no Reino Unido. Nas sessões do programa, os alunos interagiram com textos escritos e falados pertencentes a diversos gêneros em contextos acadêmicos. Cada gênero abordado foi analisado segundo suas características e na relação que estabelece com outros gêneros para que os alunos pudessem observar a fluida sobreposição das fronteiras entre cada gênero e como eles se modificam segundo as diferentes áreas do conhecimento. Esses aspectos foram abordados a partir dos conhecimentos que os alunos possuíam, fazendo deles colaboradores no desenvolvimento do letramento acadêmico, afastando-se assim do discurso do “déficit” e do enfoque mais tradicional focado nas habilidades ou na socialização acadêmica.

Segundo Fiad, “o modelo de letramento acadêmico adota a perspectiva de entender os significados que os sujeitos que estão na academia atribuem ao que nela acontece em termos de leituras e escritas” (Fiad, 2015: 28). Isso envolve “as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, as relações de poder envolvidas na produção e divulgação do conhecimento e as questões de identidade”.

Outro estudo que também analisa os significados que os sujeitos que estão na academia atribuem ao que nela acontece em termos de leituras e escritas, é o realizado por Zavala (2011). Nesse estudo a pesquisadora, aborda o letramento acadêmico relacionando os Novos Estudos do Letramento a uma teoria da aprendizagem situada dentro do campo da Linguística Aplicada e ilustra o conceito de “agência” com dois breves estudos de caso de alunos quíchua-falantes da Universidade de Huamanga, Peru e que comentaremos adiante.

### 4.3 Eventos e práticas de letramento

Dois conceitos operacionais para os Novos Estudos do Letramento são o do “evento de letramento” (Heath, 1982) e o das “práticas de letramento” (Street, 1984). Para Heath, o termo “eventos de letramento” se refere a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (Street, 2014: 18). O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração, não só incorpora os eventos de letramento em si, mas se refere também “às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita” (ibidem), ou seja, quais são os usos e significados culturais que a leitura e a escrita têm para as pessoas envolvidas no evento.

No interior das propostas dos Novos Estudos do Letramento, dois conceitos são fundamentais e orientam, desde então, boa parte das pesquisas desenvolvidas sobre letramentos: eventos e práticas de letramento. O conceito “evento de letramento” foi proposto por Heath (1982), que o descreveu como uma situação em que o texto escrito está presente e é em torno dele que as interações acontecem. Os eventos de letramento representam ocasiões concretas nas quais a língua escrita medeia as interações e os processos interpretativos dos participantes.

Como Street (2003) argumenta, o conceito de evento de letramento é muito interessante por permitir aos pesquisadores focalizar uma situação específica em que aconteça a leitura e/ou a escrita e observá-la, buscando caracterizá-la. No entanto, ele é insuficiente por apenas descrever, sem buscar os significados que são atribuídos à leitura e à escrita nessa situação. Por essa razão, ele propôs o conceito de “prática de letramento”, como complementação, para dar conta das formas de pensar, agir, conceber a leitura e a escrita nos diferentes eventos de letramento. As práticas de letramento são, pois, modos culturais de utilizar a escrita, envolvem o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição à atividade ou à tarefa de leitura e escrita em um contexto interacional específico. (Fiad, 2015: 27)

O conceito de evento de letramento enfatiza, segundo Street (2014), a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana. Como exemplo o pesquisador menciona a palestra como um clássico evento de letramento: “pode ser que o palestrante leia anotações; um projetor de slides no alto projeta diferentes tipos de informações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar para a projeção no alto, baixar o olhar e fazer uma anotação, ler sua anotação e voltar a escutar o palestrante (...)” (Street, 2014: 146) Cada um desses eventos de letramento vão formar um todo que guarda em si as convenções que as pessoas interiorizam. O conceito de práticas de letramento indica esse todo e os usos e significados culturais da leitura e da escrita.

### 4.4 História do texto

Uma das contribuições vindas dos estudos do letramento para as pesquisas sobre a escrita é a perspectiva etnográfica. Street (2014) explica que várias disciplinas começaram a utilizar métodos etnográficos nos últimos anos, desenvolvendo a etnografia para além dos significados e usos particulares próprios da antropologia, disciplina na qual se originou. “Classicamente, um etnógrafo vivia entre as pessoas por vários anos, aprendendo a língua e aplicando método e teoria rigorosos à coleta de dados, valendo-se da experiência prévia de antropólogos no campo.” (Street, 2014: 65). Hoje em dia, cada uma das disciplinas que aplicam métodos etnográficos, desenvolvem procedimentos próprios e têm um entendimento do alcance dessa metodologia. Assim, continua Street (2014), um pesquisador da área da educação ao utilizar métodos etnográficos se refere à observação atenta das interações em sala de aula. Já um sociolinguista, quando se refere à perspectiva etnográfica, refere-se às redes e contextos imediatos de interação entre os falantes.

O contexto tem importância central para os estudos do letramento. É no contexto que podemos observar a natureza dinâmica dos processos sociais, a estrutura das relações de poder, além das

interações e das redes que se formam. Uma das pesquisadoras preocupadas com o contexto é Lillis (2008), que critica a separação que costuma haver nas pesquisas entre o texto e o contexto. Desta maneira, desenvolveu o conceito de “história do texto”, utilizado nos seus estudos da escrita acadêmica, especialmente nas interações entre alunos e professores e entre acadêmicos e revisores. (Fiad, 2015: 30). Assim, a análise não se centra apenas no texto, mas também nos relatos que o próprio escritor faz de sua prática de escrita e dos relatos e interações dos leitores aos quais o texto é submetido. Com isso, a “história do texto” passou a designar uma “unidade fundamental da coleta de dados e análise para explorar as trajetórias dos textos” (Lillis, 2008 – apud Pasquotte-Vieira, 2015)

O conceito de história do texto proposto por Lillis foi desenvolvido com base nos estudos da pesquisadora Roz Ivanič, cuja metodologia de pesquisa e análise envolve o que designou como “conversas em torno do texto” (“talk around the text”) numa referência a diálogos periódicos com estudantes-escritores ou profissionais-escritores em torno de seus textos para elucidar questões relacionadas às práticas de escrita – inclusive, práticas de escrita acadêmica. Ao contemplar essa metodologia para pesquisas integradas à abordagem dos Letramentos Acadêmicos, Lillis também passou a considerar um conjunto de dados provindos não apenas das conversas com os autores dos textos, mas, também, informações oriundas de outras fontes, como e-mails de professores, orientadores e pareceristas de publicações às quais os textos discutidos são submetidos. (...) Esses diálogos são feitos sobre textos escritos reais, ou seja, elaborados em práticas reais de escrita e, não, a partir de uma atividade de escrita criada pelo pesquisador para fins de pesquisa. Assim, através das informações obtidas pelos diálogos em torno do texto, é possível explorar o que está envolvido na escrita acadêmica a partir de situações reais de escrita e do ponto de vista dos sujeitos sobre o texto, sejam eles os próprios escritores (alunos ou profissionais), professores, orientadores, pareceristas, entre outros. (Pasquotte-Vieira, 2015: 699)

Ao utilizar o conceito de “história do texto”, ampliamos nossa visão, já que, além do texto, outros elementos que envolvem as práticas sociais de escrita e leitura entram na nossa análise. Desta maneira, não separamos “texto” de “contexto” como se fossem fenômenos diferentes, mas integramos nosso olhar considerando o material linguístico do texto e o material ao redor desse texto para analisar aspectos como a história de letramento dos sujeitos, as percepções que esses sujeitos tem sobre a linguagem e as práticas letradas, os gêneros escritos, as intenções e objetivos, as relações de poder presentes no processo, entre outros.

Pasquotte-Vieira (2015) utiliza o conceito proposto por Lillis (2008) de “história do texto” para realizar um estudo de caso a partir dos dados coletados durante um exame de qualificação de dissertação de mestrado. A partir do diálogo estabelecido entre os professores da banca e a mestranda, Pasquotte-Vieira se concentra no processo dialógico sobre a seção da Introdução da dissertação tomando como ponto de partida os posicionamentos ocupados pelos sujeitos no momento do exame. Ao investigar a “história do texto” da Introdução da dissertação de mestrado, a pesquisadora pôde analisar os posicionamentos, as interlocuções e as relações de poder presentes nesse momento e descrever a maneira como a mestranda foi (re)significando as práticas letradas e se (re)posicionando. Ao utilizar a “história do texto”, “o olhar do pesquisador se move para além do texto com o objetivo de refletir sobre as práticas letradas acadêmicas em situações concretas e seu processo de significação para os sujeitos” (Pasquotte-Vieira, 2015: 708). Esses aspectos não poderiam ser analisados utilizando apenas o texto.

Fiad (2013) também utiliza o conceito de “história do texto” ao trabalhar com textos produzidos por alunos do primeiro ano de Letras. A partir do material coletado, a pesquisadora realiza uma reflexão sobre a reescrita articulando uma concepção dialógica da linguagem e uma perspectiva etnográfica de análise da escrita. Mais uma vez vemos a importância de refletir sobre os usos do letramento em contextos específicos e situados, e a contribuição do conceito de “história do texto”.

## 5. O caso dos alunos estrangeiros da Pós-Graduação da UENF

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro é uma jovem universidade situada na cidade de Campos dos Goytacazes no norte do estado do Rio de Janeiro. Ela foi implantada durante o governo de Leonel Brizola que contou com Oscar Niemayer para o projeto arquitetônico e com o antropólogo Darcy Ribeiro para o projeto universitário.

A primeira aula no campus da UENF foi ministrada em 16 de agosto de 1993. Mesmo sendo uma universidade jovem, a UENF já marca sua presença em rankings nacionais e internacionais como o da Quacquarelli Symonds (QS). Segundo informações disponíveis no site da universidade, em 2007, 2008, 2009 e 2010, a UENF foi apontada pelo Ministério da Educação (MEC) como uma das 15 melhores universidades do Brasil, com base no Índice Geral de Cursos (IGC). O CNPq outorgou à UENF o Prêmio Destaque do Ano na Iniciação Científica em 2003 e em 2009.

Atualmente a UENF conta com 16 cursos de graduação presencial e 3 semipresencial. A Pós-Graduação, objeto da nossa pesquisa, conta com 16 programas divididos em 4 centros: Centro de Ciência e Tecnologia (CCT); Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias (CCTA); Centro de Ciências do Homem (CCH) e Centro de Biociências e Biotecnologia (CBB).

O Centro de Ciência e Tecnologia (CCT) oferece os seguintes Programas de Pós-Graduação: Ciências Naturais; Engenharia Civil; Engenharia de Reservatório e de Exploração; Engenharia & Ciência dos Materiais; Engenharia de Produção e Mestrado Profissional em Matemática. O Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias (CCTA) oferece os seguintes Programas de Pós-Graduação: Ciência Animal; Genética e Melhoramento de Plantas e Produção Vegetal. O Centro de Ciências do Homem (CCH) oferece os seguintes Programas de Pós-Graduação: Políticas Sociais; Sociologia Política e Cognição e Linguagem. O Centro de Biociências e Biotecnologia (CBB) oferece os seguintes Programas de Pós-Graduação: Biociência e Biotecnologia; Ecologia e Recursos Naturais e o recém-inaugurado Programa de Biotecnologia Vegetal.

Segundo dados da Secretaria Acadêmica (SECACAD) responsável pela matrícula e pela manutenção dos registros acadêmicos, no momento estudam nos diversos programas da Pós-Graduação da UENF, alunos estrangeiros provenientes de Colômbia, Cuba, Peru, Índia, Portugal, Bolívia, Moçambique, Itália, Costa Rica, Estados Unidos, Guiné-Bissau, Síria, São Tomé e Príncipe.

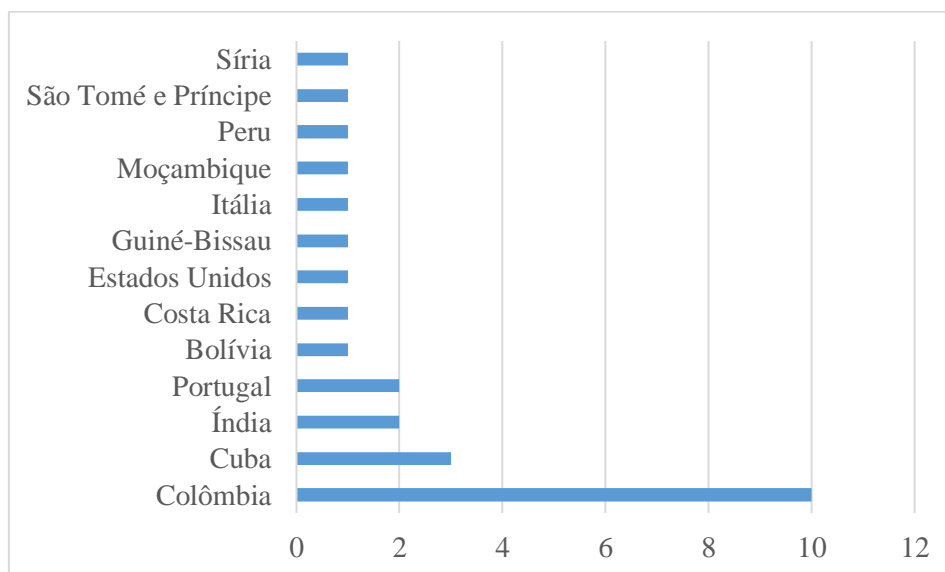


Figura 1 – Alunos estrangeiros da Pós-Graduação da UENF. 2016.1

O objetivo da nossa pesquisa é analisar as vivências e percepções que os alunos estrangeiros da Pós-Graduação da UENF têm com relação a seu processo de integração às práticas letradas acadêmicas e identificar as estratégias que utilizam tanto para aquisição do Português como Língua não Materna, quanto para a escrita dos textos acadêmicos. Como menciona Zavala (2011), os alunos são agentes que negociam as normas e suas subjetividades tanto na escrita em língua materna como em língua não materna e em diferentes comunidades.

A respeito da escrita de alunos quíchua-falantes na Universidade de Huamanga, em Peru, Zavala (2011) realiza um estudo de caso que elenca as estratégias que esses sujeitos utilizam para se integrar às práticas letradas presentes no contexto universitário. Ao analisar a produção textual dos alunos, a pesquisadora aponta a importância de levar em conta a experiência que esses alunos têm na escrita na sua língua materna (L1), sua fluência na L2, suas experiências nas duas línguas com relação à escrita em gêneros específicos, as orientações recebidas, suas crenças com relação à diferença cultural e a maneira como utilizam seus recursos materiais e simbólicos para negociar com as relações de poder presentes nesse contexto.

Esta discussão nos leva à noção de agenciamento e sua importância nos estudos do letramento acadêmico. O agenciamento dos estudantes os situa como indivíduos com experiências educativas, subjetividades e diversas competências, que atuam com relação à escrita e que não somente transferem automaticamente a retórica de sua L1 para sua L2. O sujeito não constitui apenas um efeito de suas características culturais, mas também um agente com iniciativas que é capaz de gerar mudanças sociais. (Zavala, 2011: 56 – tradução nossa)<sup>1</sup>

Desta maneira, para verificar as estratégias que os alunos estrangeiros da Pós-Graduação da UENF utilizam para se integrar às práticas letradas de cada um dos programas, não podemos nos ater somente aos textos acadêmicos por eles produzidos, mas devemos investigar como eles vivenciam a escrita desses textos, como interagem e negociam com os seus leitores (professores, orientadores, avaliadores) e que significados a escrita têm dentro dessa comunidade.

Cada um dos centros e programas de Pós-Graduação da UENF concebe a escrita acadêmica de maneira diferente e tem suas próprias normas e dinâmicas. Os gêneros que circulam numa determinada área do conhecimento não são os mesmos que circulam na outra, e tampouco a língua em que os alunos devem escrever seus textos acadêmicos. Assim, por exemplo, o aluno estrangeiro do Programa de Cognição e Linguagem deverá escrever seus textos acadêmicos em português, já o aluno do Programa de Biociências e Biotecnologia, poderá escrever seus textos acadêmicos em inglês. O momento da qualificação do projeto dos alunos, que consideramos um evento de letramento, também será vivenciado de maneira diversa por alunos de diferentes programas. No programa de Ciência Animal, por exemplo, esse evento acontece a portas fechadas com a participação apenas da banca examinadora, do orientador e do aluno. Já na maioria dos outros programas, a qualificação será um evento público. Levando em consideração apenas os exemplos acima citados, fica claro que “os letramentos são processos ideológicos e não se constituem através de um sistema universal, autônomo

<sup>1</sup> Texto original: “Esta discusión nos lleva a la noción de agencia y a su importancia en los estudios de la literacidad académica. La agencia de los estudiantes los sitúa como individuos con experiencias educativas, subjetividades y competencias diversas, que actúan con relación a la escritura y que no solo transfieren automáticamente la retórica de su L1 a su L2. El sujeto no constituye solo un efecto de sus características culturales, sino también un agente con iniciativas que es capaz de generar cambios sociales. (Zavala, 2011: 56)



e independente da cultura, mas a partir dos sentidos e usos situados (...) (Street, 2006) O contexto não é um cenário fixo e homogêneo, mas dinâmico e heterogêneo.

Para formar um corpus a partir do qual seja possível analisar diversos eventos de letramento vivenciados pelos alunos estrangeiros da Pós-Graduação da UENF ampliando nosso olhar de maneira a apreender o contexto em que eles acontecem e os significados que eles têm, utilizamos também o conceito de “história do texto”, como ilustramos a seguir:



Figura 2 – Modelo de coleta de dados

Esse modelo inspirado no conceito de “história do texto”, conta com: a) texto (projeto de mestrado ou doutorado; dissertação ou tese); b) anotações feitas pela banca avaliadora; c) áudio da defesa; d) entrevista aos professores (orientador e avaliadores); e) entrevista aos alunos autores dos textos. O material coletado até o presente momento está formado por registros que pertencem a quatro alunos: dois do mestrado e dois do doutorado.

## 6. Considerações Finais

A partir do exercício que nos propusemos, de sentar as bases teóricas que nos permitam analisar a integração dos alunos estrangeiros dos Programas de Pós-Graduação da UENF às práticas letradas, analisamos diversos conceitos elaborados dentro dos Novos Estudos do Letramento. Depois de traçar um panorama dos Novos Estudos do Letramento no contexto internacional e no contexto brasileiro, abordamos conceitos como “modelo ideológico” em contraposição ao “modelo autônomo”; modelos de letramento acadêmico; eventos e práticas de letramento e história do texto.

Os Novos Estudos do Letramento ao reconhecer que há diferentes usos sociais da linguagem e que os significados atribuídos à escrita e à leitura dependem dos contextos sociais em que acontecem, representam um importante suporte teórico para a nossa pesquisa. O contexto, por conseguinte, tem importância fundamental para alcançar esses significados que não podem ser alcançados apenas pela análise do texto. No campo do letramento acadêmico, onde se situa a nossa pesquisa, elencamos vários estudos que defendem a análise do texto e do contexto para alcançar os significados que as

práticas de leitura e de escrita têm para os sujeitos. Entre eles os de Fiad e Pasquotte-Vieira (2014) desde a perspectiva etnográfica.

Por último, ressaltamos que para analisar as relações que os alunos estrangeiros da UENF estabelecem com o conhecimento e as relações de poder envolvidas na produção e divulgação do conhecimento, nos filiamos à perspectiva etnográfica e em especial ao conceito chave de “história do texto” proposto por Lillis (2008) e aplicado por Fiad e Pasquotte-Vieira. Assim, elaboramos um modelo de coleta de dados que não se centra apenas no texto acadêmico produzido pelos alunos, mas também nos relatos que os próprios alunos fazem de sua prática de escrita e dos relatos e interações dos professores, orientadores e avaliadores aos quais o texto é submetido.

## 7. Referências Bibliográficas

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita, dialogismo e etnografia**. In: Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v 13, n.3, p – 463-480, set/dez 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>> Acesso em: 18 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Algumas **considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro**. In: Pensares em revista, São Gonçalo, RJ, n. 6, pag. 23-34, jan. / jun. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/download/18424/13732>> Acesso em: 10 de março de 2016.

LEA, M. R; STREET, Brian. **O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações**. In: Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v 16, n 2, p 477-493, jul/dez 2014. Tradução: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>> Acesso em: 21 de outubro de 2016

PASQUOTTE-VIERA, Eliane A. **Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos**. 2014. 242 f. Tese de doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas, 2014. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000935213](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000935213)> Acesso em: 18 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Acadêmicos: a aliança entre linguística e etnografia**. In: Estudos Linguísticos, São Paulo, 44 (2): p 695-710, maio-agosto 2015. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/1005/587>> Acesso em: 13 de março de 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed.- São Paulo: Contexto, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno, -1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UENF. **História da UENF**. Disponível em:<<http://www.uenf.br/portal/index.php/br/historia-da-uenf.html>> Acesso em: 14 de novembro de 2016.

ZAVALA, Virginia. **La escritura académica y la agencia de los sujetos**. In: Cuadernos Comillas, 1, 2011, 52-66. Disponível em: <[https://www.academia.edu/5382393/Virginia\\_Zavala\\_La\\_escritura\\_acad%C3%A9mica\\_y\\_la\\_agencia\\_de\\_los\\_sujetos\\_](https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_acad%C3%A9mica_y_la_agencia_de_los_sujetos_)> Acesso em: 18 de janeiro de 2016

## O LETRAMENTO E O PROTAGONISMO NA SITUAÇÃO DE RUA

\*Luana Gomes Cruz Vaz

Carmem Jená Machado Caetano<sup>1</sup>

### Resumo:

Este trabalho é parte da pesquisa “A situação de rua e a categoria espaço” desenvolvida no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e tem como objetivo examinar traços discursivos presentes em material empírico coletado em jornais vendidos por pessoas em situação de rua da cidade de Brasília. Estas pessoas em uma situação de protagonismo, reproduzem ou redefinem discursos acerca de suas identidades. Entendese que o conceito de práticas de letramento como formulado por Street (2001) podem ser de grande valia para que se possa entender o contexto em que ocorre este evento de letramento e, também como se configuram as identidades sociais desses agentes. A pesquisa foi feita tanto por meio da análise da revista Traços - um tipo de mídia alternativa que tem como objetivo a reinserção de pessoas em situação de rua na sociedade- assim como por outros modos de apreensão da realidade observada. Apoiando-se nos estudos sobre os letramentos múltiplos e heterogêneos ,aliados às contribuições dos estudos culturais e estudos a respeito da produção de um texto entende-se que desta forma, sua interpretação perpassa por uma série de questões teóricas, sociais e linguísticas. Observa-se assim que tais perspectivas acabam por expressar em distintas esferas, identidades híbridas e fluídas, além do fato da produção do material impresso recombinar, sem hierarquizar, os multiletramentos, reinventando os usos sociais da linguagem.

**Palavras-chave:** Letramento; Situação de rua; Análise do Discurso Crítica.

### Resumen:

Este trabajo hace parte del proyecto de investigación “La situación de calle y la categoría espacio” desarrollada en la maestría del Programa de Pos graduación de la Universidad de Brasilia y tiene como meta analizar los rasgos discursivos presentes en el material empírico coleccionado en periódicos producidos por personas en situación de calle de la ciudad de Brasilia. Estas personas que están en una situación de protagonismo, reproducen o redefinen discursos acerca de sus identidades. Entendemos que el concepto de prácticas de alfabetización

\*Graduada em Letras, Mestranda em Linguística na Universidade de Brasília (UnB). E-mail:

[luanavmar@gmail.com](mailto:luanavmar@gmail.com)

<sup>1</sup> Professora Dra em Linguística da Universidade de Brasília (UnB) E-mail: [carmemjena@gmail.com](mailto:carmemjena@gmail.com)

como desenvolvido por Street (2001), pueden ser de gran valor de modo que pueda entender el contexto en que ocurre este evento también cómo dar forma a las identidades sociales de estos agentes. La investigación se llevó a cabo tanto a través de los rasgos de análisis de la revista Traços- un tipo de medios de comunicación alternativos que tiene como objetivo la reinserción de las personas sin hogar en la sociedad-, así como otros modos de aprehensión de la realidad observada. Apoyando en estudios sobre múltiples alfabetizaciones, heterogéneos, junto con las aportaciones de los estudios culturales y estudios sobre la producción de un texto se entiende que de esta manera, su interpretación impregna una serie de cuestiones teóricas, sociales y lingüísticas. Se observa por lo que estas perspectivas terminan expresando en diferentes esferas, híbridos e identidades fluidas, además del hecho de que la producción de material impreso se recombinan sin jerarquía, las competencias múltiples, reinventar los usos sociales de la lengua.

**Palabras-llave:** Alfabetización; Situación de calle; Análisis del Discurso Crítico.

## 1. Introdução

As práticas de letramento estão intrínsecas no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, assim como, no espaço cultural da sociedade atual. Dessa forma, observa-se que a escrita está cada vez mais presente na vida das pessoas modernas, e isso contribui para a necessidade de pesquisas acerca do letramento e da visibilidade de histórias que envolvam pessoas em situação de rua na e pela mídia. Entende-se que o conceito de letramento é parte de práticas sociais e está sujeito às várias relações de poder existentes. Portanto faz-se necessário a análise dos estudos acerca de letramento, e no caso deste trabalho com apoio da vertente de Street (1994, 2014) de análise crítica, afim de se investigar como por meio de alguns eventos de letramento, foi possível perceber que em alguns casos, a minoria que a priori se torna visível nos discursos e nas ações sociais não tem garantia de que tal visibilidade seja positiva e ou valorativa. Isso porque a forma como essas pessoas são representadas pela mídia analisada não se demonstrou satisfatória para a representação de pessoas em situação de rua em Brasília, local da coleta de dados. Neste trabalho, o corpus analisado foi constituída de dois textos da revista Traços, intitulados como “código de conduta” e “3x4” um tipo de mídia não hegemônica, que não segue os padrões de uma rede de práticas convencionais, que poderia ser vislumbrada como uma forma de contribuição para a questão da visibilidade, por meio de uma seção voltada para pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Dessa forma, os conceitos de práticas de letramento e eventos de letramento são importantes, na medida em que, afetam e implicam nas práticas sociais do evento analisado. De acordo com Street (2014, p. 18) as “práticas de letramentos” é um conceito mais amplo, desenvolvido por Heath (1982), se refere ao “comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem aos usos da leitura e/ou da escrita”, já os “eventos de letramento” se refere a uma ocasião em que um trecho da escrita é de natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos. A esses conceitos alia-se o sentido da linguagem como prática social, para Fairclough (2001, p. 91) o discurso é um modo de ação e representação e assim se relaciona com as estruturas e práticas sociais, o discurso é socialmente constitutivo. Sabe-se também que o discurso contribui para estabelecer e criar relações sociais, assim como, para construir sistemas de conhecimento e crença entre os sujeitos (Fairclough, 2001).

Não se pode esquecer de que uma das grandes características da mídia é o poder de seu discurso polifônico e o alcance sistematizado, por meio dos meios de comunicação. Portanto, a influência do discurso midiático na construção de crenças, representações e identidades é de suma importância para analisar que tipo de discurso e significação é transmitido para a população e como isso se reflete na representação do outro e assim nas práticas sociais dos indivíduos.

## **2. O letramento e a Situação de rua**

A partir do conceito de letramento múltiplo, proposto por Street (2014), as pessoas estão a todo momento fazendo uso de diversos tipos de letramentos, de acordo com situações específicas e em determinados contextos socioculturais. Dessa maneira, os sujeitos se apropriam e desenvolvem atividades no mundo por meio da aplicação e do uso da linguagem. As práticas textuais de leitura e escrita em contextos diferentes, podem remeter a observação da pluralidade de letramentos envolvidos na mídia analisada considerando as relações de poder e ideologia presente em cada um dos dados coletados. A escolha, neste artigo, pela análise envolvendo pessoas em situação de rua se deve ao fato de que a desigualdade significa a distribuição desproporcional de produtos, riquezas, serviços, rendas, assim como o acesso aos diversos tipos de questões culturais e sociais.

A pobreza significa “a situação em que se encontram membros de uma determinada sociedade de despossuídos de recursos suficientes para suprir suas necessidades básicas” (Buarque, 2003, p. 62), a pobreza não diz respeito, apenas, a categoria econômica, mas acima disso é um fator político e um problema social. Portanto, se preocupar com questões de minorias sociais significa se preocupar com questões de cidadania e que de alguma forma afeta a sociedade como um todo. E assim, a mídia pode ser interpretada como um espaço de eventos e

práticas de letramento bastante fértil para análises discursivas, é por meio dele que diferentes sujeitos se submetem a expor suas opiniões, informações e conceitos de mundo. É um âmbito também muito polêmico, já que a grande questão da manipulação está presente ao longo de determinada matéria e impregnada na própria imprensa. De acordo com Fairclough (2001), o discurso além de ser uma representação de mundo, se torna uma significação de mundo, assim, aquilo que a imprensa transmite, por meio do discurso, evidencia uma significação. Então, cabe aos analistas do discurso, discernir e examinar, os tipos de mídias e as ideologias e relações de poder empregadas nos textos.

### **3. O poder midiático na pós-modernidade**

Sabe-se que a questão da pós-modernidade é também importante para a questões que envolvam práticas de letramento desenvolvidas pela mídia, pois as transformações ocorridas nesse contexto fazem com que a indústria gráfica tenha se expandido e assim sua base de financiamento começou a mudar, pois com um significativo aumento na produção fez com que as instituições midiáticas precisassem cada vez mais de capital, o que levou a constatação de os jornais se tornassem grandes empreendimentos comerciais. Para Thompson:

Com a transformação das organizações da mídia em organizações comerciais em grande escala, a liberdade de expressão teve que enfrentar crescentemente novas ameaças, ameaças que provém não só do uso excessivo do poder de estado, mas antes do desimpedido crescimento das organizações da mídia e de seus interesses comerciais. (Thompson 2002, p. 208)

De acordo com o autor, com o advento do desenvolvimento dos meios de comunicação cria-se uma nova forma de interação e relação social, além disso, há uma dissociação do ambiente físico. Os indivíduos interagem mesmo que não compartilhem o mesmo espaço-temporal. A publicidade mediada é um espaço não localizado, no sentido em que não se vincula a locais espaciais ou temporais específicos, desta forma, a esfera da publicidade mediada se estende no tempo e no espaço, e é potencialmente global (Thompson 2002, p. 218).

A invisibilidade dada a alguns sujeitos na sociedade, pela mídia hegemônica, principalmente mas, não exclusivamente, mostra a exclusão e evidência, de forma clara, que a questão de ser excluído é apenas um reflexo de como o outro enxerga determinada situação e como isso se reflete na constituição da identidade do indivíduo, até ao ponto de ele mesmo acreditar que deve continuar a ser quem o outro julga. A mídia, visto como um meio de comunicação em massa, contribui para construção de julgamentos e formação de opinião. Pessoas em situação de rua são postas às margens da sociedade, demonstrando condições de pobreza e miséria, nos âmbitos sócias, políticos e econômicos do país. A invisibilidade dada à falta de identidade ou uma

identidade frágil se mostra presente nas práticas sociais dos sujeitos, por meio de eventos de letramento midiáticos.

Por outro lado, a mídia não hegemônica surge como um tipo de oposição aos grandes sistemas de manipulação, na medida que, dão visibilidade para grupos sociais, por meio de uma maior visibilidade tanto na geração de renda, como na própria seção de texto, “A Traços que é uma publicação dedicada a promover as manifestações culturais do DF, além de ser um instrumento de reinserção social para pessoas em situação de rua”, também é um tipo de revista que oferece para a pessoa em situação de rua uma oportunidade de geração de renda, segundo o site da revista:

Mas antes de comprar a Traços, puxe conversa com o vendedor. Porque você está diante de alguém com muitas histórias para contar. Histórias tristes, de perdas e de falta de oportunidade, mas que essas pessoas estão lutando para reescrever – com a sua ajuda: dos R\$ 5 que você paga, R\$ 4 ficam com o vendedor; com o R\$ 1 restante, ele compra outro exemplar, fazendo girar a roda da geração de renda e da inclusão social.

Este tipo de proposta midiática vem com o intuito de promover a “autorepresentação” de pessoas em situação de rua, por meio de histórias vivenciadas por eles, essa forma de mídia, a princípio poderia ser entendida como uma contribuição para a integração dessas pessoas através da geração de renda, na medida em que, a pessoa passa a ser responsável pela renda obtida por meio de sua comercialização. É importante observar que a rua é um espaço de luta e de sobrevivência para essas pessoas e esse tipo de mídia alternativa poderia ser percebida como um tipo de mudança social e econômica, no entanto o que uma análise mais aprofundada nos mostra é que as ações continuam dignas de reflexão e de maior atenção. De acordo com Perseu:

A imprensa tem por função dar visibilidade à "coisa pública", e a visibilidade é uma condição da democracia (...)a informação é decisiva para os movimentos de libertação contra a opressão. E é a imprensa que permite ao cidadão alargar o seu conhecimento sobre as questões públicas, evidentemente, não sobre o todo, e sim sobre parte do que se passa na sociedade (PERSEU,2003, p. 26)

Na análise da revista Tracos, observou-se que apesar de existir uma visibilidade, a partir da matéria a respeito de pessoas em situação de rua e ter pessoas nessa situação que exercem uma função, gerando alguma renda, ainda encontramos marcas de uma visibilidade contraditória, pois por outro lado há um padrão de conduta que essas pessoas precisam seguir, assim como um discurso dominante que ainda é reproduzido pela mídia.

As formas e representações ideológicas podem ser identificadas também por meio das categorias de Representação dos atores sociais, a forma como os atores são apresentados nos

textos. Estas formas podem representar diferentes efeitos sociais e discursivos, assim, de acordo com o modo que um determinado ator social é inserido no texto pode indicar a posição ideológica do autor desse mesmo texto. Cada categoria proposta por Van Leeuwen (1997) está relacionada a escolhas linguísticas.

Um dos pressupostos que embasam esta pesquisa é a relação entre o discurso, práticas de letramento e as práticas sociais existentes no mundo. O discurso é capaz de construir e constituir transformações e representações sociais, assim como, moldar os sujeitos por meio de ideologias, poder e identidade. Para Fairclough, as diferentes perspectivas de mundo estão relacionadas aos diferentes discursos. Aos diferentes modos de se relacionar e interpretar o que está ao nosso redor.

#### **4. Análise do Discurso Crítica e o letramento**

Outro fator importante para o estudo das práticas sociais é a produção de um texto que, como forma de linguagem, é instituído por diversas instâncias e instituições com o intuito da comunicação, tornando-se assim, parte da sociedade. Halliday (2014) conceitua e contextualiza o texto, como um recurso e unidade além da comunicação inserido no contexto social:

O termo "texto" refere-se a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que conhece a linguagem; podemos caracterizar o texto como o funcionamento da linguagem em contexto (Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). A língua é, em primeiro lugar, um recurso para fazer sentido; assim como o texto é um processo de fazer sentido no contexto. (HALLIDAY, 2014, p. 03).

A Análise do Discurso Crítica é uma teoria que unifica os três fatores fundamentais que comprovam a função da linguagem como um aspecto social, mostrando o impacto que o discurso, a linguagem e o texto estabelecem nas práticas sociais. Assim, com o propósito de correlacionar o discurso por meio de mudanças sociais, discursivas e culturais, Fairclough propõe um estudo tridimensional do estudo, a partir do texto, da prática discursiva e prática social. Sendo de suma importância tal contribuição para a análise da pesquisa e de mudanças sociais na constituição da linguagem:

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. (FAIRCLOUGH, 2001,

Observa-se que os letramentos podem significar práticas discursivas e sociais, visto que a escrita ocupa diferentes funções nas comunidades, escolas e ruas na sociedade pós-moderna,



pois os diversos tipos de letramentos que estão inseridos na maneira de viver das pessoas, não são fenômenos que se restringem ao âmbito acadêmico e da escola, mas são praticados de maneiras distintas pelos sujeitos da/na sociedade. Esses letramentos configuram novas questões e estudos acerca do que são e quais são os letramentos dominantes, marginalizados e que contribuem para o processo de visibilidade. Dessa forma, a mídia não hegemônica ou alternativa nem sempre se mostra como uma valoração de pessoas postas à margem da sociedade, no caso desta pesquisa parecia ser uma opção de proporcionar também para a sociedade a visibilidade de pessoas em situação de rua, mas nossos dados parecem apontar em outra direção .

## **5. Análise de dados**

Partindo dos pressupostos teóricos-metodológicos da ADC e do estudo dos letramentos e sua influência nas práticas discursivas e sociais, é importante também destacar o estudo da identidade que também está relacionado com a pós-modernidade, na medida em que altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. Assim uma das características deste período é a “crescente interconexão entre os dois extremos da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes e disposições pessoais de outros” (GIDDENS, 2002, P. 9). O estudo de Giddens têm como propósito identificar características estruturantes no núcleo da pós-modernidade que interagem com a reflexividade do eu relacionado ao discurso e as transformações sociais da linguagem.

Nas análises levamos evidenciamos o fato de que as relações e o modo como agimos ou nos posicionamos em relação a um dado problema ou questão do mundo está relacionado com nossas escolhas conscientes e linguísticas que podem, por exemplo, corresponder a relações de poder, dominação e identidade. Portanto, a investigação e análise da teoria da Representação dos atores Sociais pode nos direcionar a uma determinada representação a respeito da ação desses atores nos discursos, podendo assim nos desvelar como estão agindo na produção de transformações de práticas sociais e discursivas. Desse modo cada escolha representacional feita por Van Leeuwen (1995) está ligada a realizações linguísticas específicas.

Dessa forma, os letramentos significam também uma forma de identidade, na medida em que proporcionam uma visibilidade social, por meio de recursos linguísticos. Portanto, os discursos observados nos meios de comunicação, refletem estruturas linguísticas que caracterizam e identificam o papel social dos participantes. Nesta pesquisa, foi analisado o discurso da Revista Traços, por meio da seção “3x4”, uma parte que narra a história de pessoas em situação de rua. O nome intitulado “3x4” pode estar relacionado a uma metáfora da fotografia, já que este

termo indica uma foto de tamanho pequeno, mas que mostra de perto o retrato e a fisionomia da pessoa.

Neste trabalho, os textos da revista Traços, vendida na cidade de Brasília, são objetos de análise, que tem como objetivo principal refletir a respeito da relação entre o letramento e visibilidade na situação de rua, por exemplo, quando na revista tem-se a impressão de evidenciar essas pessoas, ainda assim há traços de uma mídia hegemônica, como no trecho:

“Por meio de uma publicação cultural de alta qualidade, geramos renda aos nossos beneficiários. Dos R\$ 5 que você paga pela revista, R\$ 4 ficam para o vendedor, que chamamos de Porta-Voz da Cultura, e R\$ 1 é usado por ele para comprar outra revista e ampliar ainda mais a sua renda”

A fim de identificar elementos que contribuem para o objetivo do artigo, algumas reflexões e dados foram verificados na revista. A Traços é caracterizada como um projeto de reinserção de pessoa em situação de rua na sociedade, dessa maneira observa-se que as pessoas em situação de rua são identificadas na revista como o “vendedor”, assim há uma identificação, de acordo com a teoria das representações proposta por Van Leeuwen, por meio da funcionalização, uma categoria que ocorre quando os atores sociais são referidos em termos de uma atividade, em termos de alguma coisa que fazem, por exemplo uma ocupação ou função. Assim o termo “vendedor” já indica que a pessoa em situação de rua está exercendo uma função na sociedade, um trabalho que gera renda e também uma forma de protagonismo. Porém essa mesma pessoa que é ativa, também é passiva quando no texto lemos “geramos renda aos nossos beneficiários”, mostrando que ainda não há um total protagonismo da ação. A identificação também é apresentada como “Porta-Voz da Cultura”, uma categorização que mostra o papel do sujeito como um indivíduo que “vende”, por meio da revista a cultura, pois apesar de ter uma seção que evidencia a história de um grupo excluído, a revista também aborda questões de moda e entrevistas que envolvem questões da cidade e da cultura em termos gerais.

Entre as seções da revista, é possível observar que logo nas primeiras páginas há uma parte dedicada ao “Código de Conduta”, mencionando que “O Código de Conduta estabelece a ética e a moral pelos quais os envolvidos na Traços, principalmente os Porta-Vozes da Cultura, se comprometem a viver”. Verifica-se que existe um padrão, que essas pessoas precisam seguir, um texto que enumera dez códigos, mostrando um conjunto de comportamentos esperados das pessoas em situação de rua. O leitor tem acesso ao modo de conduta desses vendedores, assim há uma construção de significados e relações que está implícito no texto, por meio de elementos

linguísticos utilizados no modo imperativo e com uma frequência de processos materiais como, por exemplo:

“Não **praticar** o uso de linguagem racista, sexista homofóbica ou ofensiva”, “Não **praticar** atos agressivos ou violentos”, “ Não **brigar** por ponto de venda”, “Não **usar** o nome do projeto para pedir qualquer coisa para o público” (...)

Observa-se também que há elementos linguísticos no modo imperativo, assim há o uso da ordem para se referir às práticas dessas pessoas. Dessa forma, embora a revista pareça valorizar as pessoas em situação de rua o fazem de maneira a denegri-las ainda mais, por exemplo, quando no Código de Conduta diz “ Não **brigar** por ponto de venda”, pode-se interpretar que de alguma forma, há a possibilidade de uma briga ou uma prática negativa, fazendo com o leitor da revista já tenha um pré julgamento em relação às atitudes dessas pessoas. Uma mídia não hegemônica que ainda conserva “traços hegemônicos”.

Já a seção 3x4 é marcada pela presença do pré-gênero narração e em alguns momentos da argumentação, o gênero é “o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” (Fairclough, 2003, p. 65), e o pré- gênero são categorias mais abstratas, que transcendem redes particulares de práticas sociais e que ‘participam’ na composição de diversos gêneros situados (Fairclough, 2003, p. 80). Na narração, a recorrência de verbos no passado, mostra o tempo nuclear na narração, assim a pessoa é “ impedido”, “ sofria”, “ sensibilizado”, “durou”, “faltava”, “ lutou”, “ voltou”, implorou”, narrando acontecimentos da vida na rua.

Na análise textual, observou-se que o participante é o beneficiário das ações da revista assim, por exemplo:

“Ela já havia conseguido alugar uma quitinete em São Sebastião, com ajuda da Traços. ”

As diferentes vozes marcadas no texto, mostra a intertextualidade como um elemento de relevância para a análise, uma vez que articula e serve também para afirmar o discurso do texto. Na narrativa a voz do participante, a pessoas em situação de rua, narrada na revista é bastante recorrente, afirmando assim os momentos vividos pelo sujeito, por exemplo. A interdiscursividade também é aparente, quando no texto, percebe-se a divisão em subtítulos como “O Vietnã é logo ali”, fazendo uma comparação da vida do participante com um país que passa por muita guerra, ou seja, há também a metáfora para identificar o lugar, onde a pessoa passou.

“Dominado pelo tráfico, o Vietnã não oferecia alternativas para os jovens. A vantagem de Plínio era gostar de estudar e ter dona Maria do Carmo a inspiração para seguir o bom caminho.”

Neste trecho, o lugar “Vietnã” é o responsável pela falta de alternativa, há o encobrimento das responsabilidades do Estado, dessa forma, o ator social tem uma “vantagem”, o vocábulo “gostar” e “inspiração”, se referem à experiência do mundo da consciência, assim o ato de “seguir um bom caminho” está relacionado à aspectos mentais e não práticos.

O texto refere-se a pessoa em situação de rua, tanto por meio da funcionalização quanto da identificação e nominalização, assim ele é o “ Plínio”, “ baiano”, o garoto nascido e criado na periferia de Salvador”, “ o vendedor”, “ caseiro”, “ morador”, ou seja, há uma identificação no texto para o protagonista. Dessa forma, a revista dá a oportunidade para que a história de sobrevivência de pessoas em situação de rua seja mostrada para a sociedade, há uma visibilidade e a voz do participante é, na maioria do texto, evidenciada, trazendo um aspecto de veracidade para a narração.

## **6. Considerações Finais**

A revista Traços, por meio da narrativa na seção 3x4 e da ação de promover a venda dos exemplares por pessoas em situação de rua, mostra alguma preocupação em dar visibilidade para essa condição de vulnerabilidade social, pois se trata de uma ação que gera renda e que, por meio da narrativa, os leitores podem perceber e ter mais acesso à história de vida de pessoas que passam ou passaram por uma situação de rua, mas que apesar da revista ter o intuito de desenvolver a “cultura e inclusão social”, percebe-se que o discurso dominante ainda é reproduzido na mídia, por meio de elementos linguísticos que proporcionam e reproduzem práticas sociais de poder.

## **7. Bibliografia**

ABRAMO, Perseu. *Padrões de manipulação na grande imprensa*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. BUARQUE, C. (2003). *O que é apartação: o apartheid social no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

BOURDIEU, P. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB: 2001

THOMPSON, Jonh B. *Ideologia e cultura moderna*. São Paulo: Vozes, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. P. Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar,2002( 1999).

HALLIDAY, M. A. K. e MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2014.

STREET, Brian, Letramentos sociais. *Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*.Parábola editorial, 2014.

STREET, Brian. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa* da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007.

TERRA, Regina. *Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita* DELTA vol.29 no.1 São Paulo ,2013. TRAÇOS, Revista. 10ª edição, 2016.

LEEUWEN, Theo van. *Representing Social Action, in Discourse and Practice*. Oxford University Press. 2008.

## O LETRAMENTO LITERÁRIO EM ESTUDANTES DE UM CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE

Carla Cristiane Martins Vianna<sup>1</sup>

**Resumo:** Embora exista um contingente cada vez maior de estudantes de cursos técnicos subsequentes, pouco se conhece sobre os seus hábitos de leitura e sobre a sua formação literária. Por isso, este artigo teve como objetivo investigar o perfil leitor — ou não-leitor — de textos literários dos alunos de três turmas do curso técnico subsequente em Mecatrônica do campus avançado Novo Hamburgo, bem como pretendeu analisar de que modo eles percebem o trabalho realizado pela escola no ensino médio para a sua formação de leitores literários. Para tanto, a metodologia de trabalho foi constituída de duas diferentes etapas: na primeira, foram aplicados questionários para descobrir se os estudantes eram leitores de literatura e qual a percepção deles da função desempenhada pelo ensino médio para a constituição desse perfil; a segunda tratou de interpretar os dados obtidos à luz do estudo de alguns textos teóricos voltados à temática do letramento literário. Dentre os resultados obtidos, percebemos que mais da metade dos estudantes não reconheceu nas aulas de literatura do ensino médio a contribuição para a formação de leitores literários. No entanto, apesar de não se reconhecerem como leitores literários, eles testemunharam ler vários gêneros com alguma frequência, inclusive textos em suportes digitais.

**Palavras-chave:** ensino de literatura; perfil leitor; letramento literário.

**Abstract:** Although there is a growing contingent of subsequent college-level course students, little is known about their reading habits and literary education. Hence, this study aimed to investigate whether the students from three classes of subsequent college-level course in Mechatronics at advanced campus Novo Hamburgo have personality profile of reader or non-reader of literary texts. The study also wanted to examine how they perceive the work conducted by the institution in high school in terms of training them for being literary readers. Therefore, the working methodology consisted of two different stages: first, inventories were applied to find out if students were literature readers or not and what was their perception about the role played by high school in building this profile; then, we aimed to interpret the data in the light of the study on theoretical texts focused on the theme of literary literacy. Among the results, we realized that more than half of the students did not see the high school literature classes as contributing to the formation of literary readers. However, despite not recognizing themselves as literary readers, they affirmed reading various genres with some frequency, including texts in digital media.

**Keywords:** teaching of literature; reader personality profile; literary literacy

### 1. Introdução

Cada vez mais, cresce o número de adultos que cursam o ensino técnico subsequente no nosso país, buscando uma continuidade em sua formação por diversos motivos, entre eles uma melhor colocação no mundo do trabalho, a atualização de conhecimentos técnicos e a retomada dos estudos. Em contrapartida ao crescimento do ensino subsequente em esfera nacional, esse público representa praticamente uma lacuna nos estudos referentes à formação de leitores. Trata-se, portanto, de uma questão pouco debatida, de tal modo que não se sabe muito sobre os hábitos e a continuidade da aprendizagem da leitura na vida desses sujeitos

---

1 Doutora em Letras pela UFRGS e professora do IF Sul, Campus avançado Novo Hamburgo, E-mail: carlavianna@ifsul.edu.br.

fora da escola. Por isso, a possibilidade de formar leitores no ensino técnico subsequente é o horizonte que norteará as questões aqui debatidas.

Esse estudo, realizado com o apoio da Propesp/IFSul, terá de dialogar com outros dedicados ao ensino de literatura no ensino médio, já que tanto o aluno leitor quanto aquele que não possui o hábito da leitura incorporado ao seu cotidiano representam os egressos da escola de ensino básico brasileira. Ele se justifica porque pretende esboçar uma compreensão dos hábitos de leitura — ou da ausência deles — dos egressos da escola básica, atualmente alunos de uma formação técnica voltada ao mundo do trabalho, que subentende, ou deveria, a cidadania crítica e autônoma. Além disso, esse artigo visa analisar a forma como os estudantes de um curso técnico subsequente percebem o papel desempenhado pelas aulas de literatura do ensino médio em sua formação de leitores literários.

O crítico literário Antonio Candido (1995) defende a arte da palavra como essencial para uma formação humanística integral, a qual não pode prescindir da prática da leitura literária, pois ela contribui para uma formação humanística de trabalhadores cidadãos, capazes de entender a si e a sociedade na qual estão inseridos de forma transformadora, como descreveu Paulo Freire em seus estudos. Em “A importância do ato de ler”, Freire (2001, p.11) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e não podemos ignorar que o universo do aluno dos cursos técnicos subsequentes é vasto em experiências enriquecedoras e que podem colaborar no processo de leitura, considerando aqui leitura não apenas a do código escrito.

Se os adultos estão continuando seus estudos em cursos técnicos subsequentes, por que esses espaços educacionais não podem considerar que as suas formações leitoras podem ser aprimoradas ou desenvolvidas? É nesse sentido que estudar a formação leitora em adultos que já passaram pela formação básica é um desafio que merece ser encarado, uma vez que a literatura, conforme Beth Brait,

é um lugar estratégico, ainda que não seja o único, para observação das relações entre linguagem cotidiana e criatividade. Ela constitui uma das possibilidades de exploração da língua, como forma criativa e atuante de mobilização de palavras e estruturas linguísticas, apontando para inúmeros fins, para diferentes propósitos. (BRAIT, 2010, p.41-42)

A literatura como arte da palavra destina-se à fruição leitora mas também é um espaço de encontro entre a subjetividade e as histórias do leitor com outras subjetividades e histórias. Por isso, ela representa um recurso incomparável de exercício de alteridade, de compreensão de realidades distintas a sua. Nada melhor, portanto, para que a escola trabalhe com o seu aluno, independentemente de sua idade, as noções de autonomia, criticidade e cidadania. Ademais, em tempos nos quais tanto se fala na necessidade de mentes criativas, o texto literário é um espaço privilegiado de exercício da criatividade. Nada melhor, portanto.

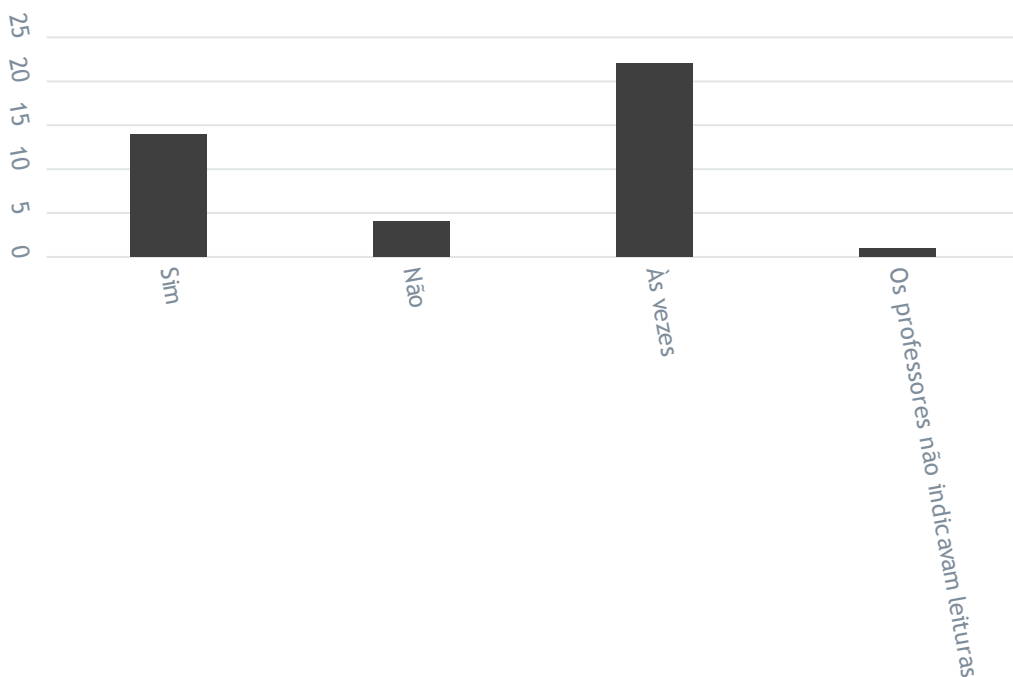
## **2. Metodologia**

O trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa aplicada a alunos de três turmas do curso técnico subsequente em Mecatrônica do Campus avançado Novo Hamburgo (41 estudantes no total). Essa coleta de dados ocorreu mediante a aplicação de questionários com respostas estruturadas e abertas. A análise desses dados foi desenvolvida tendo como base alguns textos teóricos sobre as questões do letramento.

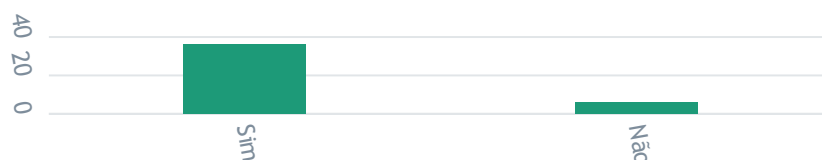
## **3. O perfil dos leitores do curso técnico subsequente em Mecatrônica**

A análise das respostas às questões do questionário de pesquisa demonstrou que a maioria dos estudantes tem entre 20 e 40 anos, frequentou a escola pública e cursou o ensino médio entre os anos 90 e as primeiras décadas dos 2000. A grande maioria teve aulas de literatura no ensino médio e afirmou ler os livros indicados pelos professores, sendo que a maior parte desses estudantes leu algum clássico, como comprovam os seguintes gráficos:

Você lia os livros indicados nas aulas de literatura?



Você leu algum livro clássico na escola?



Alguns alunos (3) responderam que não tiveram aulas de literatura no ensino médio, pois concluíram os estudos mediante a certificação do ENEM, outros dois estudantes afirmaram não lembrar se estudaram literatura nessa etapa escolar, o que não deixa de ser um dado a ser considerado na equação, pois o fato de a memória não registrar diz muito sobre a ausência dessa formação na história desses sujeitos. Depois de questionar se eles liam as



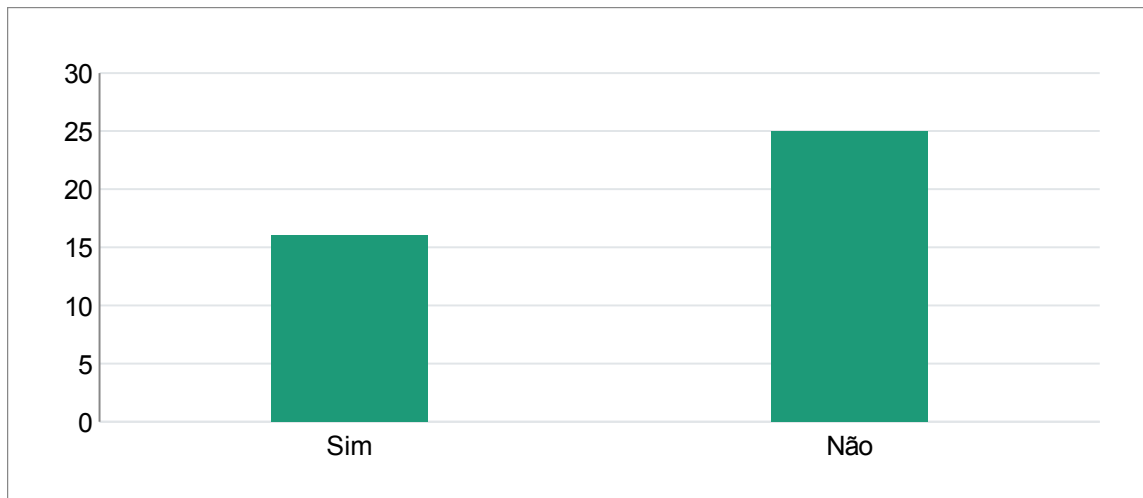
obras indicadas e se leram algum clássico no ensino médio, foi feita a seguinte pergunta: “Caso tenha lido alguma obra clássica, lembra o título de alguma(s)? Aponte o(s) título (s) lembrado (s).” A seguir, reproduzo as obras mencionadas e o número de vezes em que elas foram citadas:

Não respondeu à questão: 11	Esaú e Jacó, de Machado de Assis
Dom Casmurro, de Machado de Assis: 11	Clarissa, de Erico Verissimo
Faz tanto tempo que não lembro: 5	Odisséia, de Homero
Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis: 3	P.s. eu te amo, de Letícia Wierzchowski
Memórias de um sargento de milícias, de Manuel Antônio de Almeida: 3	As mentiras que os homens contam, de L.F. Verissimo
O tempo e o vento, de Erico Verissimo: 2	Letra escarlate, de Nathaniel Hawthorne
A moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo: 2	Contos e crônicas de L.F. Verissimo
A revolução dos bichos, de Georg Orwel: 2	Analista de Bagé, de L.F. Verissimo
Comédias da vida privada, de Luís Fernando Verissimo: 2	O escaravelho do diabo, de Lúcia Machado de Almeida
Caminhando na chuva, de Charles Kiefer	Vidas secas, de Graciliano Ramos
Fernão Capelo Gaivotas, de Richard Bach	O alquimista, de Paulo Coelho
É tarde para saber, de Josué Guimarães	Gente que faz gemer a terra, de Charles Kiefer
O rei do rock, de L. F. Verissimo	Gabriela, cravo e canela, de Jorge Amado
Olhai os lírios do campo, de Erico Verissimo	O guarani, de José de Alencar
Quincas Borba, de Machado de Assis	Iracema, de José de Alencar
	Noite, de Erico Verissimo
	Contos de Edgar Allan Poe
	O Cortiço, de Aluísio de Azevedo

É curioso que o número de estudantes que deixou a questão em branco é o mesmo daqueles que registrou a leitura de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. O silêncio e o clássico dos clássicos da literatura brasileira lado a lado no alto da lista, pois outros alunos (5) afirmaram não lembrar devido ao tempo decorrido; em seguida, temos mais leitores de Machado de Assis (3), dessa vez de *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Podemos observar nessa lista a presença de leituras clássicas da literatura brasileira (um número considerável de autores gaúchos) e alguns clássicos da literatura ocidental.

Na sequência do questionário, foi realizada a seguinte pergunta: “Você frequentava a biblioteca da sua escola durante o ensino médio? Com que frequência? Com que objetivos?” Quase a metade dos alunos (20) respondeu que frequentava a biblioteca apenas para pesquisas, e nove afirmaram não frequentar esse espaço. A questão subsequente foi a representada no gráfico a seguir:

### Você se considera um leitor?



Ao serem questionados se se consideram leitores, mais da metade dos alunos (25) assinalou negativamente. No entanto, apesar de não se reconhecerem como leitores literários, eles registraram ler vários gêneros com alguma frequência, segundo podemos testemunhar com a leitura das respostas à pergunta “Que tipo de leitura gosta de ler? Com que frequência você lê?”, transcritas na sequência:

Contos e Crônicas; Muito baixa, raramente.

Crônicas.

Autoajuda.

Ficção científica, religiosos, filosofia. Atualmente fim de semana.

Romances e livros espirituais.

Ficção.

Costumo ler de tudo. Sempre que possível.

Ficção, biografia e não ficção. Leio uns 4 livros por ano.

Investigação. Leio uns três a quatro livros por ano.

Livros cristãos, livros sobre assuntos atuais, tais como *A influência da Esquerda no mundo*; *E a Influência Islâmica no mundo*.

Romances e ficção. De um a três por mês, dependendo do tempo disponível e da obra; Poesias também, mas com menos frequência.

Aventuras e romances. Não tenho uma frequência.

Jornais e revistas. Quase todos os dias.

Gosto de ler revistas e jornais. Três vezes por semana.

Não leio hoje em dia.

Esporte, automobilismo, assuntos relacionados a engenharia.

Não possui uma frequência.

Relacionados ao passado. Baixa frequência.

Livro não curto ler. Leitura feita somente com o computador, sites de notícias.

Gosto de biografia de artistas. Li recentemente *Vale Tudo*, de Nelson Motta.

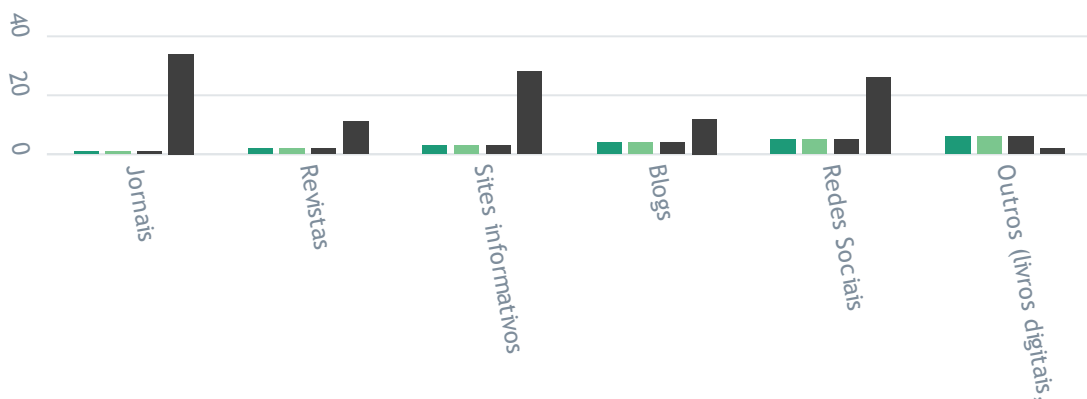
Embora eles não se definam como leitores literários, as respostas expõem que a prática leitora de alguns alunos existe e é diversa em relação tanto aos gêneros quanto aos suportes textuais. Há, portanto, inegavelmente indícios de diversos letramentos. Convém acompanhar o raciocínio de Cosson

na seguinte passagem:

Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda. (COSSON, 2014, p.11-12)

O letramento literário é um dos possíveis letramentos exercidos por um sujeito integrado, e a ideia de leitor está mais relacionada, ainda hoje, à leitura em textos impressos. Seguindo a linha de raciocínio de Cosson, as necessidades pessoais desses estudantes e o que a sociedade lhe oferece e demanda constituem outros tipos de letramentos. Os estudantes leem jornais, sites informativos, redes sociais, revistas e blogs. Ou seja, eles são leitores também de textos em suportes digitais. Eis o que podemos verificar nestes gráficos:

Você é leitor dos gêneros digitais? Quais?

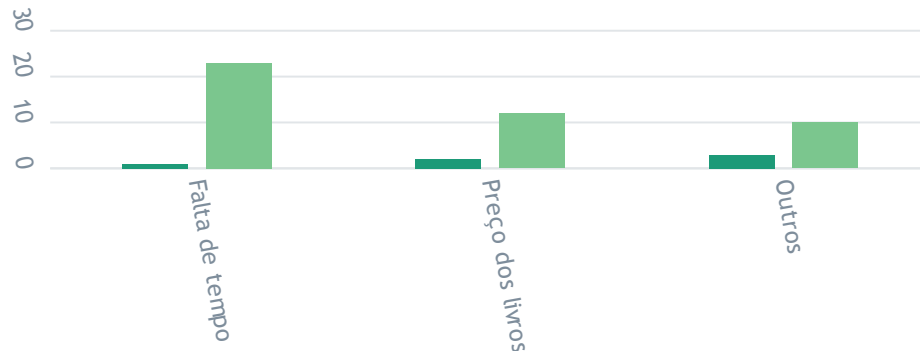


Em pleno século XXI, a leitura não pode mais ser associada apenas ao livro, ao material impresso, uma vez que os hábitos de leitura acompanham o ritmo das transformações sociais ditadas pela revolução tecnológica. Dessa forma, as noções de leitura e de leitor estão ainda mais difíceis de serem investigadas, pois estão em constante transformação, assumindo as características do universo digital. Desse modo, engana-se quem pensa que os suportes digitais podem ir de encontro ao trabalho em prol dos letramentos realizado pela escola, pois, de acordo com Lajolo e Zilberman,

O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, esta não sofre ameaça nem concorrência. Pelo contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p.31)

Os estudantes de um curso subsequente são adultos, com direito às dores e às delícias dessa fase da vida. Por isso não há como perder de vista que o trabalho de formação de leitores literários deve adequar-se às condições desses sujeitos integrados no mundo do trabalho ou em busca dessa inserção, já que eles assinalaram que a falta de tempo é o fator que mais os distancia do hábito da leitura, como podemos ver:

Há fatores que impedem ou atrapalham o hábito da leitura? São eles:

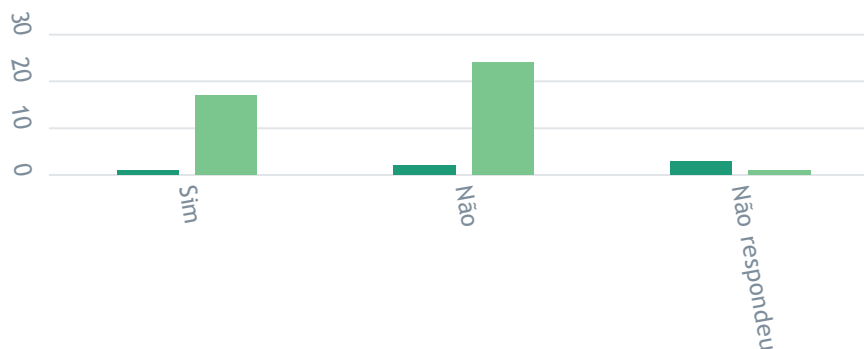


O perfil dos estudantes dessas três turmas do técnico subsequente do Campus avançado Novo Hamburgo exemplifica que a leitura é uma prática em constante transformação, pois não é dissociada das modificações técnico-científicas que ocorrem na nossa vida social. Ainda que a leitura literária não seja tão presente no cotidiano da maioria desses alunos, eles são leitores de outros gêneros textuais nos diversos suportes e com os recursos que possuem. Ou seja, são os leitores possíveis a partir da formação que tiveram e situados no tempo presente.

#### **4. A escola depois da escola: o ensino de literatura em retrospectiva**

A escola vista em retrospectiva por quem deixou no passado as aulas de literatura e já entrou no exigente ritmo da vida adulta é o que pretende analisar essa seção do trabalho, uma vez que os leitores reais formados pelo ensino público brasileiro não costumam figurar em estudos sobre formação de leitores. A idade adulta não costuma ser considerada como uma fase de possível formação de leitores, ainda mais se pensarmos em adultos com o ensino básico concluído. Por isso os estudantes foram questionados sobre a efetividade do ensino de literatura em suas formações leitoras:

O ensino médio e as aulas de literatura contribuíram, ou não, para que gostasse de ler?



Conforme podemos verificar, mais da metade dos estudantes pesquisados não considerou as aulas de literatura no ensino médio efetivas em sua formação de leitores, o que não impede uma divergência de opiniões quanto ao desempenho do ensino médio na constituição do gosto literário deles. É importante salientar que vários alunos apontaram a importância do professor de literatura como mediador entre eles e o mundo dos livros representativos na história da literatura, ou canônicos, como preferir. Outros, por sua vez, relacionaram as aulas de literatura aos conhecimentos relativos à cultura geral e ao desenvolvimento das competências linguísticas. Para alguns entrevistados que perceberam o papel positivo das aulas de literatura do ensino médio, a obrigatoriedade das leituras não foi entendida como um fator que os afastasse da literatura. Transcrevo, na sequência, as respostas em questão:

- 1) Acredito que as aulas de literatura aumentam a cultura geral e ajudam em vestibulares e no ENEM.
- 2) Na época de escola as aulas de literatura influenciavam sim no meu interesse por leitura por proporcionarem o conhecimento de várias obras literárias.
- 3) Com certeza contribuíram porque nos ajudam na correção de palavras e nos dando conhecimento literário para a vida toda.
- 4) Pois ela me apresentou os romances, que são mais complexos, antes costumava ler mais poesias.
- 5) Contribuiu para o conhecimento desses clássicos.
- 6) Ajudaram, gosto de ler sobre assuntos atuais.
- 7) Sim, me motivaram bastante a começar a ler.
- 8) Porque os professores dão a oportunidade, ou melhor, nos mostram o caminho para conhecer melhor o mundo em que vivemos.
- 9) Contribuíram para eu ler, mas não fizeram com que eu gostasse, não tive influência, mas sei que a leitura é muito importante, por isso leio de tudo um pouco, mas nada grande e não por muito tempo.
- 10) Contribuiu mais pelo acesso à vasta biblioteca da escola.
- 11) Quando você está estudando se vê na obrigação de ler pois se tratam de avaliações sobre o texto.
- 12) Sim, mostrar que não é chato quanto parece, é algo divertido.
- 13) Para minha melhora na escrita, ao me expressar em meus poemas góticos.
- 14) Ajudaram sim a ser um leitor, mas com as coisas do dia a dia muito corrido, falta tempo para leitura.
- 15) Sim, meus professores do ensino médio, assim como do ensino fundamental sempre

incentivaram a leitura, trazendo obras e assuntos que deixavam os alunos interessados, apresentavam autores de diversos estilos e até mesmo emprestavam livros para os alunos.

- 16) Acredito que ajudaram sim, pois professores sempre indicavam livros de diversos gêneros, para agradar diversos gostos.
- 17) Sim, quando retomei os estudos, comecei a ler mais.

Ao lermos os testemunhos desses estudantes, constatamos que, ao buscar compreender a formação leitora de adultos formados na escola básica, entendemos um tanto mais dos resultados das aulas de literatura no ensino médio. Isso porque, ao elaborar as razões pelas quais o ensino de literatura no ensino médio não teria cumprido seu papel, eles apontaram como causas a obrigatoriedade das leituras, o descompasso entre o nível de leitura dos alunos e as obras apresentadas, o ensino pautado pela periodização e caracterização dos estilos literários, bem como a avaliação como horizonte da leitura. Podemos considerar, assim, que eles talvez representem sujeitos formados por um ensino que, de acordo com Beth Brait (2010, p.114), trilha caminhos que “deixam de lado fatores essenciais ao nascimento de um leitor: o exemplo, o prazer, o hábito e os valores da leitura”. A seguir, seguem as respostas desses alunos que não perceberam o ensino de literatura como cumpridor de seu papel:

Não – os porquês

- 1) Acredito que não, as aulas não interferiram, apesar de ter me dado bem nas aulas de literatura.
- 2) As aulas de literatura no E. M quase me fizeram desistir da literatura. A razão pela qual me fizeram desgostar da literatura era que as provas pareciam feitas para que não se conseguisse ir bem, ficava me achando um idiota, retardado.
- 3) Não contribuíram, acredito que elas não ajudam a gostar disso. Eu gosto, talvez por falta de tempo leio pouco.
- 4) Na minha opinião é não pelo fato de ter a obrigação de ler.
- 5) Era uma forma de instigar o aluno a ter hábito mais frequentes, mas cabe a cada um optar se irá dar segmento ou não.
- 6) Não tive aulas de literatura – 3
- 7) Não muito, pois já cultivava este hábito.
- 8) Não. Os métodos que usavam para fazer com que os alunos lessem não eram bons. Era meio que por obrigação, por isso o meu desinteresse. Hoje em dia, entendo o motivo da leitura, peguei gosto por ler, apesar de estar um pouco distante das leituras.
- 9) Não porque na escola liamos por obrigação.
- 10) Não, pois as leituras eram obrigatórias e não podíamos escolher os temas, e sempre algo muito velho e de linguagem difícil.
- 11) Não, pois foi uma matéria que só foi passada no primeiro ano, que depois era substituída.
- 12) Não, pois não gosto muito da literatura do currículo escolar.
- 13) Não, porque sempre achei chato, não me ajudaram.
- 14) Não contribuíram. Os textos eram complicados e eu desistia no começo da leitura. Ou talvez eu fosse jovem demais para entender a literatura proposta.
- 15) Não contribuíram, porque visavam a aprender conteúdos e não estimular a leitura.
- 16) Leitura literária nunca fez minha cabeça, pois as palavras, formas coloquiais não me faz ter aquele desejo de ler. Gosto de ler assuntos nos quais fazem parte do cotidiano, tais como, política, futebol, economia, algo que esteja em meus interesses.
- 17) Não contribuíram, porque as aulas eram chatas, sem graça. As razões eram a maneira de ensino centenário, ler livro, prova e trabalho, não tinha nada diferente, traumatizei.
- 18) Não creio que as aulas de literatura tenham influenciado para o meu gosto por leitura.

A percepção de que a escola muitas vezes destitui a leitura literária do seu viés estético, tratando-a como conteúdo de ensino, e não como objeto de fruição como deveria ser tratada se faz presente em algumas das respostas que lemos há pouco. Salta aos olhos a

consciência crítica com a qual esses adultos enxergam o ensino de literatura que tiveram na escola. Os depoimentos deles concretizam o que Rouxel sintetizou no seguinte trecho:

Para o ensino médio, a questão se complica e se coloca em outros termos. A leitura literária, em sua forma escolar, é, com efeito, lugar de múltiplas aprendizagens que acabam por fazer do texto apenas um pretexto. Frequentemente, “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender”. Além disso, o excesso de formalismo — a confusão ilusória entre observação objetiva e cientificidade — entrava todo e qualquer investimento fantasmático, ético e estético do leitor como sujeito. Finalmente, a leitura literária escolar apresenta-se como uma leitura desencarnada, órfã e já, há muito tempo, cristaliza todas as críticas: tendência à generalização que destrói a unicidade do texto, “decodificação racionalizante relativamente complicada, rigidez de uma “pequena técnica pedagógica [...] dessecante. O exercício escolar apresenta-se, pois, como um mal-entendido, como o fracasso programado de um encontro cujas vítimas são o texto e o leitor. A origem desse fracasso reside, em parte, na concepção autorreferencial da literatura que ainda prevalece, de forma consciente ou não, nas práticas escolares. (ROUXEL, 2013, 192)

A leitura literária da escola tem a tendência de deixar de lado a subjetividade do leitor, a fruição própria da arte para enquadrar a literatura como uma disciplina entre outras disciplinas. Daí o excesso de conteudismo, de tentativas de tornar o mais objetivo possível o ensino de uma arte que recusa em si qualquer univocidade. A literatura é uma arte e como arte deve ser trabalhada em sala de aula para que faça sentido para os estudantes, pois seu valor reside justamente nesse fato, como define Calvino:

Penso que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizado e de comunicação, porque ela tem um ritmo próprio, que é governado pela vontade do leitor; a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, enfim, de liberdade; a leitura é uma relação com nós mesmos, e não apenas com o livro: com o nosso mundo interior, através do mundo que o livro nos abre. (CALVINO, 2015, p.127)

Em tempos de autoritarismos crescentes, investir na leitura é apostar em um caminho oposto, já que ela nos proporciona momentos “de interrogação, de meditação e de exame crítico”. Ela não deve representar uma atividade que se opõe a esses atos, sob pena de perder o seu encanto. Talvez o ensino de literatura tenha se preocupado em atender a programas e seus conteúdos em detrimento da sua maior riqueza: proporcionar que entremos em contato com “o nosso mundo interior, através do mundo que o livro nos abre”.

## **5. Por que voltar à literatura?**

O questionamento que inicia essa seção permeou o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que voltar-se ao estudo do letramento literário de adultos com a formação básica concluída é cotidianamente deparar com essa questão: por que literatura? Por que agora que eles já vivem sem ela? Os porquês que respondem a tais questões são diversos, mas podemos assinalar alguns nesse estudo.

Um dos motivos de pesquisar a formação literária em alunos adultos é constatar que parte da população brasileira passa pela escola e não realiza, depois de concluída a sua formação, as escolhas *dos seus clássicos*, pois, na síntese de Calvino:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 2007, p.12-13)

As leituras que realmente contam, segundo o escritor italiano, são aquelas realizadas “depois de cada escola”. Assim, se a literatura não é lida depois da escola, há o desperdício de um recurso fundamental para a nossa formação, pois essa não se encerra com a conclusão do ensino médio. É justamente na fase adulta que os nossos clássicos fazem mais sentido, pois a leitura de um texto “depende muito do referencial da leitura, da situação em que nos encontramos, das intenções com que nos aproximamos dela, do que ela desperta de lembranças, desejos, alegrias, tristezas”. (MARTINS, 2000, p. 61) O ciúme de Bentinho e a frase de encerramento de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (“Não tive filhos, não deixei a nenhuma criatura o legado da nossa miséria”) ganham novo significado com a maturidade.

Convém esclarecer que os motivos para se investir na educação literária de adultos não são dissociados entre si, pois o papel definitivo da literatura na formação pessoal do leitor tem grande valia para que ele exerça de modo mais crítico e colaborativo a sua cidadania. Para Mozzato (2003, p.69), “é necessário que as funções educativas centrem-se no desenvolvimento cultural, político e intelectual das pessoas para que elas possam se desenvolver e sejam agentes transformadoras da sociedade.” Uma sociedade leitora tende a ser mais igualitária, ou ao menos os sujeitos leitores recebem com mais criticidade os vários discursos que interpretam a vida social. Esse fato justifica a ideia de Candido sobre a literatura como um direito:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2011, p.193)

Essa questão até hoje é polêmica em solo brasileiro, pois não raro presenciamos o ataque aos direitos humanos em nome do exercício da justiça, o qual seria impossibilitado toda vez que alguém recorre aos seus direitos. “Bandido bom é bandido morto” é frase que tem ecoado pelos cantos do nosso país. Essa é a mesma sociedade pautada por valores elitistas e exclusivistas na qual uma parcela da população transita entre a cultura popular e a erudita, mas dificulta qualquer tentativa da classe popular de fruir outros níveis de cultura.

O elitismo responsável “pelas esferas incomunicáveis de fruidores” se manifesta na falta de políticas públicas que realizem, de fato, a aproximação do cidadão aos diferentes níveis de cultura. Ele se realiza nas inúmeras cidades sem bibliotecas públicas, nas escolas sem bibliotecas com acervos atualizados, nos poucos espaços de acesso ao teatro, ao cinema, à música, à dança e a outras manifestações culturais. É preciso batalhar pelo direito à cultura, já que o fosso entre essas tais esferas tende a aumentar ainda mais se ele continuar sendo



naturalizado.

## 6. Referências Bibliográficas

- BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Mundo escrito e mundo não escrito** — artigos, conferências e entrevistas. São Paulo: Companhia das letras, 2015.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 2001.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo, Ática, 2009.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Braziliense, 2000.
- MOZZATO, Anelise Rebelato. **Para além do ensino técnico: educação dialógico-emancipatória**. Passo Fundo: UPF, 2003.
- ROUXEL, A. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

## O LETRAMENTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Andréa Portolomeos\*

**Resumo:** Um dos grandes desafios enfrentados no ensino da língua portuguesa é, sem dúvida, o ensino de literatura, conteúdo que deixou de ser concebido como disciplina própria pelos documentos oficiais de educação para ser incorporado às aulas de língua. Muitos professores reconhecem uma lacuna na sua formação no que diz respeito à especificidade do texto literário, advinda de um processo de apagamento dos cursos de Teoria Literária no âmbito da graduação em Letras. Nesse sentido, abordam o texto literário apenas como mais um gênero textual, sem conseguir reconhecer de maneira satisfatória suas particularidades. Isso implica um grande problema na formação de leitores de literatura pela escola visto que o aluno precisa desenvolver a habilidade e a competência para a decodificação de um tipo especial de signo, o signo estético, nos termos de Jan Mukarovsky. Tal decodificação não conta com um referente pré-determinado, possui um caráter plurissignificativo e seu resultado é sempre precário à medida que há inúmeras, e sempre novas, possibilidades de sentido. O letramento literário na escola requer uma aprendizagem diferente de leitura que fomente, desde as séries iniciais, gradativamente, o potencial de abstração do real, criativo e subjetivo do aluno leitor, pois como nos ensina Valéry sobre o signo estético “nada é mais belo do que aquilo que não existe” ou “a imitação despoja uma obra do imitável” ou “o belo é negativo”. O objetivo deste trabalho é discutir dificuldades no ensino de língua relativas às aulas de literatura, sobretudo a questão do letramento literário.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura; Teoria literária; Letramento literário.

**Abstract:** One of the greatest challenges faced in teaching Portuguese is, without question, the teaching of literature, a subject that is no longer considered as a discipline by official education documents, and has now been incorporated in Portuguese language classes. Many teachers recognize a gap in their academic education with regard to the specific nature of the literary text. This is a result of the fact that Literary Theory courses are becoming less and less common in undergraduate languages courses. As a result, literary text is addressed as just another text genre, with no recognition to its peculiar features. That poses a great problem in the development of literature readers since students need to develop skills in decoding a special kind of sign - the aesthetic sign, in the words of Mukarovsky. Such a decoding process does not rely on pre-established referents by virtue of its multi-meaning aspect. Hence, the result of such a decoding process is always precarious as there are numerous and new meaning possibilities. The literary literacy in school requires a different kind of learning in terms of reading, that is, one that awakens in students, since the early years in school and gradually, their creative and subjective potential for abstraction from reality, because, according to what Valéry teaches us about aesthetic sign, “there is nothing so beautiful as that which does not exist” or “the beautiful is negative”. This work aims to discuss difficulties in language teaching regarding literature classes, especially the literary literacy issue.

**Keywords:** Literature teaching; Literary theory; Literary literacy.

### 1 Introdução

As aulas de literatura no ensino básico representam um grande desafio para o

\* Doutora em Literatura Comparada; professora de Teoria Literária do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras; andrea@dch.ufla.br.

professor hoje. Primeiro pelo fato de a disciplina literatura ter sido descaracterizada como tal, passando a compor o conteúdo de língua portuguesa, o que implicou uma redução significativa nas horas aula dedicadas ao texto literário enquanto tal, ou seja, ao texto literário como forma de desenvolvimento da sensibilidade e da subjetividade discente. Implicou também, muitas vezes, a confusão entre o gênero literário e gênero textual, quando o texto literário passa a ser utilizado exclusivamente como pretexto para exercícios de língua. Nesse fato reside outro problema: o professor vai deixando de lado sua habilidade específica para o trabalho com o texto estético em sala de aula, ou mesmo, desconsiderando essa especificidade.

É sabido, com apoio em teóricos da literatura e estudiosos do texto estético, como Viktor Chklovsky e Jan Mukarovsky, que o texto literário é composto por um tipo de signo específico, denominado por eles de signo estético. O signo estético é aquele de decodificação mais lenta, pois seu referente não está pré-estabelecido, podendo mesmo nem existir, como nos explica Décio Pignatari ao falar do signo estético como ícone, nomenclatura extraída da Semiótica, para abordar um tipo de signo especial relacionado, antes de tudo, à qualidade pura, à sensação despertada pela palavra no leitor e que o faz significar - segundo sua percepção singular - aquilo que sente. Ou seja, o signo estético ou ícone, no seu ato de leitura, produz um efeito particular em cada leitor, como reforçam ainda os estudos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito Estético.

Como temos ciência, essa decodificação múltipla promovida pelo signo estético no ato de leitura, não coincide com a decodificação dos textos do cotidiano, ou seja, textos que constituem os gêneros não literários. Os textos não literários ou a comunicação pragmática utilizada no dia-a-dia pretende uma recepção unívoca na sua decodificação, isto é, tende para uma decodificação mais homogênea e mais rápida, necessária a uma funcionalidade requerida na vida cotidiana. Entretanto, sabemos igualmente, como nos lembra Antonio Candido no seu texto “O direito à literatura”, que o ser humano é constituído igualmente pela razão e pela emoção e que desconsiderar um desses elementos consiste numa mutilação do indivíduo. O que notamos é que a vida prática, cada vez mais tecnicista, nos obriga ao desenvolvimento de habilidades e competências da linguagem cotidiana como forma de garantia de um espaço social privilegiado, negligenciando, assim, a emoção na constituição plena do indivíduo. Isso pode ser constatado nos currículos escolares que privilegiam as disciplinas técnicas, chegando mesmo a desconsiderar a importância das disciplinas fortalecedoras da subjetividade, como aquelas ligadas à arte (a literatura, a arte, a música, o teatro, a dança etc). Nessa lógica, entende-se que o campo da emoção, presente nessas disciplinas, não levaria a nenhum tipo de conhecimento útil, o que já foi contestado por muitos filósofos, como Aristóteles, por exemplo na Poética.

Aristóteles, na Poética a que temos acesso hoje, pretende descrever a arte através do teatro, mais especificamente da tragédia Édipo Rei, de Sófocles. Nesse sentido, ele diverge de seu mestre Platão que concebia a atividade do poeta como uma mera imitação (mímesis) do nosso mundo, sendo sua produção, então, uma inverdade, sem utilidade na constituição de uma cidade ideal. Aristóteles retoma o conceito de mímesis, atualizando-o de forma muito mais produtiva para a educação do homem e para arte. A mímesis, para Aristóteles, não é uma mera imitação do real, mas a reconfiguração amplificada desse real no universo ficcional. Nesse sentido, as palavras de Mukarovsky são ilustrativas:

A arte revela sempre de uma maneira nova o caráter multifuncional da relação do homem com a realidade, e, por conseguinte, também, a riqueza inesgotável de possibilidades que a realidade oferece ao comportamento, à percepção e ao conhecimento humanos. Nisso reside o contraste entre a arte e as demais atividades humanas, que, apesar de servirem para as necessidades existenciais indispensáveis, empobrecem o homem em cada

caso particular, privando-o de todas as possibilidades de comportamento, percepção e conhecimento, potencialmente presentes na sua relação com a realidade mas indesejáveis do ponto de vista do objetivo concreto desse caso particular. A razão de ser da arte, em comparação com as outras atividades humanas, é dada, portanto, precisamente pelo fato de a arte se não orientar para nenhum objetivo unívoco: do ponto de vista funcional a sua tarefa é libertar a capacidade humana de descoberta da influência esquematizante e limitativa da prática da vida, levar o homem a tomar consciência, em todas as ocasiões, do fato de a quantidade de atitudes ativas que pode adotar perante a realidade ser tão inesgotável como o caráter multifacetado da realidade, encoberto pela rígida hierarquia das funções de orientação única. (MUKAROVSKY, 1981, p.225)

Desse modo, podemos compreender a importância da educação estética na formação plena do indivíduo. É através do estímulo à sensibilidade inerente a cada um de nós que se tem condição de significar o mundo para além do que está pré-estabelecido, para além da compreensão unívoca das coisas. A educação estética pode ser promovida através de boas aulas de literatura, em que se considere o texto literário um texto, de fato, estético. Ou seja, um texto cuja leitura promova uma plurissignificação, um entendimento particular que parte da sensibilidade única de cada leitor/ aluno.

## 2 O ensino de literatura e a cultura de nosso tempo

Outra questão de difícil enfrentamento para o professor de literatura hoje é como promover a fruição de uma cultura e, conseqüentemente, de uma literatura que se encontra à margem da cultura de nosso tempo, descrita por Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (apud: LLOSA, 2015, p.23) como uma “cultura mundo”, enaltecida de uma cultura global, promotora de denominadores culturais comuns aos povos dos 5 continentes, aproximando-os apesar das suas inerentes particularidades culturais.

Essa cultura, segundo os autores, diferentemente do que antes tinha esse nome, deixou de ser elitista, erudita, excludente e transformou-se em genuína “cultura de massas”:

(...) a cultura de massas quer oferecer ao público mais amplo possível novidades acessíveis que sirvam de entretenimento à maior quantidade possível de consumidores. Sua intenção é divertir e dar prazer, possibilitar evasão fácil e acessível para todos, sem necessidade de formação alguma, sem referentes culturais concretos e eruditos. O que as indústrias culturais inventam nada mais é que uma cultura transformada em artigos de consumo de massas. Esta cultura de massas, segundo os autores, nasce com o predomínio da imagem sobre a palavra, ou seja, a tela. (idem, p.24)

Nesse sentido, Mario Vargas Llosa, em **Sociedade do Espetáculo**, desenvolve a ideia de que os produtos culturais de nosso tempo – de maneira geral – são

um sério obstáculo à criação de indivíduos independentes, capazes de julgar por si mesmos o que apreciam, admiram, acham desagradável e enganoso ou horripilante em tais produtos. A cultura-mundo em vez de promover o indivíduo, imbeciliza-o, privando-o de lucidez e livre-arbítrio, fazendo-o reagir à cultura dominante de maneira condicionada e gregária”. (idem, p.25)

Por outro lado, há discussões que negam essa passividade do indivíduo inserido nessa cultura do consumo, tese que respeitamos mas sem acreditar nela porque o indivíduo, numa

sociedade que não o educa criticamente, parece não estar apto para fazer escolhas. Na medida em que não há o que escolher - pois uma cultura humanista, mais ampla e erudita, já não consegue ser experimentada, já que necessita de uma educação para tal -, o indivíduo tende a consumir como cultura o que a indústria cultural lhe oferece: pura diversão, distração,

prazeres fáceis e rápidos que imunizam o homem contra a preocupação e a responsabilidade, em lugar do encontro consigo mesmo através da reflexão e da introspecção, atividades eminentemente intelectuais que parecem enfadonhas à cultura volúvel e lúdica. (idem, p.36)

Pensamos que uma das garantias de sobrevivência de uma cultura humanista - em processo de evidente declínio - se dê sob a forma de boas aulas de literatura na escola e também na Universidade. No que se refere à Universidade, o apagamento das aulas de Teoria Literária - desconfiguradas em sua tentativa de compreensão sobre a especificidade do texto literário, da “linguagem do desvio”, refratária ao *modus operandi* da lógica da linguagem cotidiana, organizadora da sociedade em que vivemos - cede espaço para a consolidação e o estudo de uma ideia de cultura antropológica, ou seja, que considera toda e qualquer produção de uma sociedade, sem entrar no mérito da questão do valor ligado ao esforço de pensamento, à imaginação, à reflexão e à criticidade. Quanto às aulas de literatura na escola, ainda que representem realmente um desafio nesse contexto de uma sociedade que tende à superficialidade, avaliamos ser possível trabalhar bons textos literários - sejam eles clássicos ou contemporâneos - potencializadores de pensamento, reflexão e ação social do aluno.

Sobre a questão muito debatida que considera a cultura humanista uma cultura elitizada, representante de um grupo dominante e conservador, entendemos que ela hoje possa ser - paradoxalmente - uma importante via de libertação dos oprimidos socialmente, na medida em que estimula o espírito crítico. Ou seja, a cultura humanista democratizada na escola pode franquear a entrada para a ordem que domina nossa sociedade, sendo assim um importante instrumento para miná-la. Pensamos que, antes de demonizar o grupo que a edificou, devemos entender os valores que essa cultura preconiza, como o estudo aprofundado, o pensamento, a reflexão, a formação crítica que se contrapõem diretamente aos valores que sedimentam nossa vida social e cultural hoje.

Em relação às intenções políticas de democratização da cultura, pondera Vargas Llosa:

[...] a democratização da cultura. Trata-se de um fenômeno nascido de intenções altruístas: a cultura não podia continuar sendo patrimônio de uma elite; uma sociedade liberal e democrática tinha a obrigação moral de pôr a cultura ao alcance de todos, por meio da educação, mas também da promoção e da subversão das artes, das letras e das demais manifestações culturais. Essa louvável filosofia teve o indesejado efeito de trivializar e mediocritizar a vida cultural, em que certa facilitação formal e superficialidade de conteúdo dos produtos culturais se justificavam em razão do propósito cívico de chegar à maioria. A quantidade em detrimento da qualidade. Esse critério, propenso às piores demagogias no âmbito político, provocou no âmbito cultural reverberações imprevistas, como o desaparecimento da alta cultura. (idem, p.31)

O desaparecimento da “alta cultura” (termo que não é bem aceito por alguns estudiosos na medida em que implica juízo de valor ou demérito de algumas culturas numa sociedade composta por culturas plurais) também pode ser entendido como o desaparecimento de um tipo de cultura que prima pela aprendizagem do pensar, de refletir, de vivenciar outras experiências de tempo, menos fugazes e mais convidativas à construção de um pensamento próprio, crítico. Sobre a experiência do tempo pelo receptor na arte representativa da “alta

cultura”, avalia Jan Mukarovski:

O ato da percepção da obra de arte nunca é instantâneo, antes decorre no tempo, decorre mesmo por fases. A investigação experimental já comprovou que o ato de percepção tem um caráter de atividade. [...] A atividade e o produto estão sempre presentes ao mesmo tempo na arte, sendo, bem entendido, diferente a relação existente entre ambos estes aspectos conforme os casos particulares. [...] A supremacia da função estética converte a coisa ou o ato em que se manifesta num signo autônomo e desprovido de ligação unívoca com a realidade a que alude e com o sujeito de que provém ou a que se dirige. [...] No signo estético, a atenção não se centra nas ligações às coisas ou sujeitos a que ele alude mas sim na construção interna do signo em si. Ao contrário dos signos utilitários, o signo estético enquanto obra de arte, é um signo autônomo e tem o seu fim em si próprio. (MUKAROVSKI, 1981, p.224)

Assim, entendemos que o ensino de literatura deva preservar um tipo de cultura, chamada humanista, e uma literatura emancipadora do indivíduo. O ato da leitura literária requer do indivíduo uma atividade de reconstrução dos significados já estabelecidos no mundo via linguagem pragmática. Como nos explica Wolfgang Iser, esse ato de leitura desrealiza o real pré-estabelecido, através do imaginário, transgredindo os sentidos e significados dados. Daí o caráter autônomo da obra de arte, ou seja, trata-se de uma linguagem insubordinada aos significados pré-estabelecidos com os quais convivemos desde nossa inserção na sociedade.

Diante da “civilização do espetáculo”, descrita por Vargas Llosa, seria ingênuo pensar numa metodologia de ensino de literatura que recupere um modo de leitura tão particular, exigido por textos que primam por uma linguagem de decodificação lenta e mais complexa, como é o caso dos textos literários que carregam os valores de uma cultura humanista? Ainda seria viável o trabalho na escola com um produto cultural que não reverbere os valores do sistema de mercado? Temos certeza de que sim por experiência com projetos de pesquisa e extensão em escolas públicas que primam pelos textos estéticos, emancipadores.

O grande problema, nos parece, reside na vontade política de promoção de aulas, de fato, de literatura na escola que, através de uma “linguagem do desvio” da linguagem cotidiana, invistam no fortalecimento da subjetividade do indivíduo e, conseqüentemente, na participação social cidadã. Nesse sentido, o investimento no letramento literário - no desenvolvimento de habilidades e competências específicas para a leitura do texto literário - requer um maior número de aulas de literatura na semana letiva, cujo objetivo primeiro não sejam as avaliações em larga escala, como PAS e ENEM, mas o desenvolvimento do conhecimento gerado pela via da sensibilidade. Salvo raras exceções, o conteúdo humanista só consegue ser usufruído pelo cidadão comum, pelo aluno, se esse for preparado para tal - em casa ou com a mediação do professor na escola - pois, como enfatiza Vargas Llosa no texto já citado - trata-se de uma cultura de alta complexidade, muitas vezes hermética para quem não domina suas chaves e seus códigos. Sobre o letramento literário na escola, entende o pesquisador Rildo Cosson, no Glossário Ceale – Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, disponível online:

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um

espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (COSSON, 2016)

Compartilhamos a ideia de que a leitura literária deve ser selecionada e trabalhada continuamente considerando-se a maturidade linguística dos alunos ao longo das séries escolares. Enfatizamos ainda que a experiência compartilhada de um texto literário mostra aos alunos o quanto a literatura, na sua potencialidade de plurissignificação dos sentidos, amplia a sua visão de mundo, de si mesmo e da vida; mostra ainda o quanto a literatura tem relação direta com suas vidas e pode ajudá-los e compreendê-las nas suas inerentes dificuldades. Ressaltamos também sobre a necessidade de se começar o letramento literário nos anos iniciais na escola de maneira que o professor possa ir adensando gradualmente a leitura até chegar às séries finais do ensino médio com textos clássicos. Pensamos que uma boa maneira de iniciar o letramento literário talvez seja através de bons textos da literatura contemporânea na medida em que mesmo a linguagem do desvio guarda marcas de seu tempo histórico e, assim sendo, o aluno se sentirá mais próximo àquela realidade textual.

### **3 Considerações finais**

Sabe-se que um ensino de literatura insuficiente implica sérios problemas na formação dos alunos enquanto cidadãos críticos e reflexivos. Ora, a literatura guarda como uma de suas características fundamentais a desestabilização de nossos costumes e valores arraigados, de nossas tradições que condicionam nossa percepção de mundo, da vida e de nós mesmos, inclusive. Por meio dela, abre-se a possibilidade do questionamento de práticas automatizadas do cotidiano que, não raro, são contrárias à democracia e que retiram do indivíduo a consciência cidadã. Isso se dá, por exemplo, a partir do momento em que o leitor se aproxima dos narradores e personagens cujos posicionamentos são diferentes dos nossos. Essas diversas posições permitem uma “desnaturalização” do ponto de vista do leitor, ou seja, ele passa a perceber que sua perspectiva está condicionada pela sua própria experiência de mundo e, assim, torna-se menos rígido em relação a ela e mais tolerante em relação aos outros. Dessa forma, a limitação desse tipo de conhecimento acarreta restrição nas oportunidades de desenvolvimento individual e social.

Além disso, é importante salientar o alto valor atribuído, na sociedade atual ao conhecimento prático em detrimento do conhecimento estético. Diante disso, evidencia-se a necessidade de um ensino efetivo de literatura - prática privilegiada para a legitimação do conhecimento sensível - uma vez que, por sua própria definição, a literatura se revela como um dos objetos estéticos mais sofisticados. Em verdade, o texto literário possui pretensões de permanência menos fugazes e efêmeras se comparada à maioria dos objetos que são consumidos atualmente e que se declaram estéticos. Ora, se a escola negligencia o trabalho com a literatura, conseqüentemente, estará deixando de lado parte indispensável da formação do aluno, uma vez que não lhe dará condições de distinguir e perceber o valor dos diferentes produtos culturais em circulação na sociedade. Ao negligenciar isso, a escola entrega à sociedade um indivíduo suscetível aos discursos consumistas.

Outro ponto importante diz respeito ao fato de a literatura ser uma das formas pelas

quais uma sociedade se expressa. Com efeito, embora seja verdade que a maioria das obras seja um produto individual, isso não significa que se resume às idiosincrasias do autor. Ao criar sua obra, o autor atualiza valores da sociedade em que vive. Neste sentido, a literatura é um registro das formas de pensar e de atuar das sociedades em que aparecem. Ainda sob este aspecto, a literatura se destaca como verdadeiro patrimônio da humanidade, pois cada obra apresenta em certa medida os modos de existir das diferentes sociedades humanas de todos os tempos. Um ensino de literatura em cuja prática pedagógica não está inserido o texto literário em si descuida de uma formação humana voltada para a compreensão do outro, do diferente e do distante, tão importante para a vida democrática conforme as aspirações atuais.

## Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário. Glossário Ceale** – Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em:  
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em: 16 de outubro de 2016.

FREITAS, Eduardo da Silva de. Concepções de literatura nos documentos oficiais e formação do sujeito no ensino médio. In: PORTOLOMEOS, Andréa (org). **Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio**; São Paulo: Blucher, 2016.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (org). **Teoria da literatura em suas fontes**. Vol II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JAUSS, Hans Robert. **A História da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MUKAROVSKY, Jan. Arte. In: \_\_\_\_\_. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Lisboa: Estampa, 1981.

VALÉRY, Paul. Discurso sobre a estética. In: LIMA, Luiz Costa (org). **Teoria da literatura em suas fontes**. Vol I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.



## O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA\*

Renata Herwig de Moraes Souza\*\*  
Luzia Rodrigues da Silva\*\*\*

**Resumo:** A presente pesquisa é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa “Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes”. O principal objetivo é investigar, compreender e analisar de forma comparativa como está ocorrendo o processo de ensino/aprendizagem de produção textual em escolas das redes municipal e estadual. O aporte metodológico centra-se na pesquisa qualitativa dentro do paradigma interpretativista, por meio de estudo de caso, tendo como procedimento de pesquisa a observação direta e o registro no diário de bordo. Quanto aos critérios para análise das produções de textos, pauta-se na proposta de Antunes (2010) que destaca os aspectos globais dos textos, desde o universo da referência, a unidade semântica, a progressão do tema, o propósito comunicativo, os aspectos tipológicos dos gêneros, o nível de informatividade e a intertextualidade. O estudo ancora-se nas postulações de Antunes (2007-2010), Favero; Koch (2012), Geraldi (1996, 2006, 2015), Koch (2010), Bakhtin (1970-2015) Marcuschi (2008), Passarelli (2012), dentre outros que abarcam essa temática. Espera-se oportunizar, a partir dos resultados, um curso de formação aos docentes, bem como formação continuada aos professores das redes pesquisadas, destacando a perspectiva funcional do trabalho com a língua, na qual as práticas de escrita contribuam para a formação dessa identidade.

**Palavras-chave:** Produção textual; Ensino; Sala de aula.

**ABSTRACT:** This research has been developed in the Postgraduate Course Program, Master in Education in Basic Education and the Applied Research Center Education / CEPAGE of the Universidade Estadual de Goiás, in the search line "Theoretical and methodological conceptions and teaching practices." The main objective is investigate, understand and analyze in a comparative way what is occurring in teaching/learning process of text production in municipal schools, and governmental ones. The methodological approach focuses on qualitative research, within the interpretive paradigm, through case study, with the research procedure, direct observation and recording in the logbook. The criteria for the analysis of texts productions, is guided in Antunes proposal (2010) which highlights the global aspects of the texts from the reference universe, semantic unit, the progression of the theme, the communicative purpose, aspects typological of genres, the informative level and intertextuality. The study is anchored in the postulations of Antunes (2007-2010), Favero; Koch (2012), Geraldi (1996, 2006 2015), Koch (2010), Bakhtin (1970-2015) Marcuschi (2008), Passarelli (2012), among others. It is expected to give opportunity, as a training course for teachers and continuing education to teachers of the surveyed networks, showing the functional perspective of language working in which writing practices contribute for identity formation.

---

\* Este trabalho tem o apoio financeiro da Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio do Programa de Auxílio Eventos (Pró-Eventos);

\*\*Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica/CEPAE/UFG- Docente da Universidade Estadual de Goiás – UEG - renataherwig@hotmail.com

\*\*\*Doutora em Linguística pela UnB e docente da Universidade Federal de Goiás/UFG- luzro7@yahoo.com.br

**Key-words:** Text Production; Teaching; Classroom.

## **1. Introdução**

O processo de aquisição da proficiência escrita nos contextos escolares vem tornando-se um problema, justamente por vivenciar práticas nas aulas de Língua Portuguesa em que prevalece uma postura tradicional da língua, em que na visão de Geraldi (1996) a produção textual dos alunos vem sendo vista ao longo dos anos como produto pronto e acabado.

Baseado nisso, o presente artigo promove uma discussão em relação ao ensino de produção textual propagado na escola pública, elencando um conjunto de fatores que tem contribuído para a valorização da língua enquanto estrutura linguística, na qual a palavra é vista apenas como símbolo abstrato sem significação.

Com esse enfoque surge também a mera análise textual focada apenas nas estruturas superficiais, esquecendo-se de avaliar os elementos globais que compõem a semanticidade e nível de informatividade presente no texto, sendo esse mais um dos entraves no caminho do ensino de língua.

Ao apontar esses problemas, esse artigo focaliza a linguagem como uma capacidade humana de construir significações, cujo locus de inserção está na interação verbal, em que se julga necessário apresentar novas concepções de texto que transpõem a imanência do sistema linguístico, reconhecendo o texto pelo potencial ilocucionário, o qual é permeado por uma estrutura semântica profunda e não superficial. Daí surge a justificativa de situar o estudo do texto como um fenômeno do uso, em que espera-se que o professor de Língua Portuguesa reconheça a língua numa perspectiva interacional e funcional.

Discutir os paradoxos que envolvem a tríade, o professor, aluno e escola no tocante às práticas de ensino de produção textual, se faz pertinente, pois é sabido que tais práticas, na atualidade, fogem do papel social da escola que é criar situações interlocutivas para que os alunos produzam textos a partir de situações reais de uso da linguagem.

Reconhecer também como ocorre a aquisição dessa competência e investigar caminhos para desenvolver essa proficiência é o passo para a ressignificação dessa prática. Assim, apresentar alguns questionamentos quanto às práticas que fogem dos novos modelos é perceber a língua apenas no enfoque estrutural, havendo a necessidade de percebê-la como uma prática social que possibilita ao sujeito comunicar-se com o mundo.

A expectativa é mostrar a escola como espaço social capaz de promover a ascensão social por meio das relações interacionais, nas quais tanto aluno quanto professor constroem sua aprendizagem como sujeitos autônomos e situados socialmente.

## **2. A inter-relação da linguagem: concepções e visões sobre o processo de interação verbal**

Com as frequentes discussões sobre as práticas de ensino surge também a necessidade de compreender o pensamento bakhtiniano e Yygotskyniano em relação a concepções de língua, linguagem e interação, apontando a correlação das premissas destes dois autores no que se refere ao ato comunicativo e à formação ideológica do sujeito no que tange ao processo de produção textual. Vale também refletir sobre as postulações de Ferdinand Saussure (1975), que admite a língua como sistema, tratando-a como uma instituição coletiva e sobre os

estudos de Koch (2010) que trata a linguagem como uma atividade social e de inteligência humana. A relação desses e demais teóricos quanto à natureza da linguagem relacionada ao processo de interlocução é o objetivo desse tópico.

Com o pensamento saussureano, a natureza da língua no contexto da linguagem teria relação com o fato de os estudos linguísticos centrarem-se nos sistemas sociais, estimulando a capacidade do indivíduo de articular as palavras em prol do ato comunicativo.

Na construção do discurso, atuam duas partes distintas: os fatores físicos relativos à fala e os fatores psíquicos relativos à língua. Saussure apresenta o circuito da fala numa rede de produção dividida em passiva e ativa. Ativa é a parte que exige a presença física voluntária dos indivíduos participantes: articulação dos sons e recepção. Passivo é o processo psíquico de associação da imagem acústica com os conceitos (MILANI, 2011, p.85-86).

Nesse contexto, a materialização da língua envolve fatores psíquicos e físicos inerentes ao ato de comunicar, porém é na fala que esses elementos são visíveis. Assim, estabelece relações com quem participa e recebe o discurso, produzindo elementos que são constituídos e apreendidos por meio dessa relação dialógica, na qual o indivíduo não tem domínio sobre a língua, sendo que na fala essa expressão não requer o domínio dos componentes estruturais como já acontece com a escrita.

Bakhtin (2011), embora admita o pensamento saussureano no tocante à língua como sistema, contesta que ela seja um sistema de normas imutáveis, que não são passíveis de mudança. Além disso, deixa claro que a aquisição desse sistema linguístico está associada à significação no contexto de produção, sendo a língua vista pelo seu valor ideológico. Assim, “[...] pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão e o próprio pensamento” (p.103). Para o filósofo, a abstração do pensamento do locutor e receptor não tem nada a ver com o domínio das formas normativas, mas apenas com a linguagem no contexto de produção e circulação.

Ao pensar na língua como um processo contínuo e evolutivo, não como um produto pronto e acabado, cabe ressaltar a importância da interação verbal que operacionalizada é apreendida durante as práticas de enunciação. Para Bakhtin a “[...] interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (2011, p.127). Vale salientar que a formação discursiva do sujeito é construída por meio da interação com outros sujeitos, em que a palavra deixa de ser um mecanismo abstrato, passando a ser viva e dinâmica, ou seja, a “[...] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (2011, p.110).

O processo de interação permite percebê-lo no ato da fala, em que o sujeito a compreende no sentido amplo da atividade da linguagem, sendo que definição da forma é indicada pelas influências exteriores, pelos atos comunicativos usados durante a enunciação. Diante disso é que se desenvolve a língua, nas relações sociais, em que a linguagem assume uma posição ideológica, ou seja, a linguagem varia, porém o valor ideológico nunca deixa o grupo social a que se destina. Na perspectiva bakhtiniana (1995) a palavra assume duas faces, procede e se dirige a alguém, isso se dá por não carregar por si só significação, compreendendo a palavra com valores ideológicos presentes nas mais diversas relações sociais.

Ao considerar a palavra em sua dimensão ideológica, destaca-se que a mesma permeia os processos comunicativos, em que essa articulação é tecida por “fios ideológicos” que servem para indicar as transformações sociais decorrentes de tais ideologias. Assim, conforme Bakhtin (1995, p. 27), “a palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada”.

Observa-se, então, que por meio da palavra é possível registrar as diversas influências sofridas na língua devido a mudanças sociais.

Desse modo, é possível afirmar que a linguagem constitui-se por meio das interações verbais, em que a materialização ocorre por meio da palavra transformada em enunciações. É na relação com o outro, locutor e interlocutor que o dialogismo acontece, nesse território que se constitui os discursos, os quais, dependendo do contexto de produção, jamais são iguais, devido ao fato dos enunciadores e contextos já não serem mais os mesmos. Bakhtin (1995) considera que a interação verbal ocorre por meio do diálogo, indo muito mais além das práticas de comunicação, em que a comunicação verbal dá-se por meio da língua que, materializada na interação verbal, assume diversas esferas sociais.

Em consonância ao pensamento de Bakhtin, ressalta-se a perspectiva de Vygotsky (1998) que destaca que é por meio das relações sociais que os sujeitos constituem seus discursos. Segundo Vygotsky (1998) a aquisição das práticas de linguagem ocorre no contexto dos sujeitos com as pessoas que os rodeiam. É na relação do “eu” com o “outro” que nasce a complexa relação das crianças com os adultos. Surgindo assim no cenário educacional uma postura pedagógica que trata a língua materna como segunda língua, no qual os alunos não conseguem perceber a verdadeira essência do ato comunicativo, as relações sociais.

Dessa forma, o ato de aprender a escrever é uma tarefa que não envolve apenas hábitos, requer desenvolvimento, é uma proficiência que é constituída ao longo do processo de escolarização e o entendimento dos componentes curriculares promove o desenvolvimento psicointelectual da criança.

É inegável a relação entre língua, linguagem e interação no tocante às práticas discursivas. Koch (1997, p.9) afirma que a linguagem humana vem sendo concebida ao longo dos tempos de diversas formas: “a) como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; b) como instrumento (“ferramenta”) de comunicação; c) como forma (“lugar”) de ação ou interação”. A primeira tem como foco representar a língua de acordo com o passar do tempo, a segunda enfatiza a língua como código linguístico que dinamiza a transmissão de informações. A terceira encara a linguagem como atividade e forma de expressão entre os indivíduos. Com esse enfoque, ressaltamos que o processo interlocutivo exige dos falantes reações e adequações discursivas que variam de acordo com a dinamicidade dos atos de fala.

Por meio dessa teoria, a linguagem passa a ser descrita no contexto de interação, no qual o papel do locutor perante a comunicação escrita dá-se por meio da leitura e interpretação do leitor, fugindo do pressuposto de receptor passivo, pois cabe a ele abstrair as intenções contidas no material linguístico observado, isso se dá justamente por não dispor dos elementos discursivos que compõem a ação discursiva: entonação, gestos, expressões fisionômicas, movimentos corporais e etc.

Com esses aspectos, ressaltamos que no processo de aquisição da produção escrita o leitor não conta com esses mecanismos como na fala, pois a interlocução se dá exclusivamente pela associação que o ouvinte/leitor estabelece entre os elementos presentes no texto e contexto, relacionando-os, fazendo inferências a fim de abstrair a compreensão pretendida. “*Nenhum* texto apresenta de forma explícita *toda* a informação necessária à sua compreensão: há sempre elementos implícitos que necessitam ser recuperados pelo ouvinte/leitor por ocasião da atividade de produção do sentido” (KOCH, 1997, p.27, grifo da autora). Para a autora o nível de informatividade presente no texto ancora-se nas informações que o leitor possui, seja explícitas ou implícitas, cabendo a ele recuperar ou buscar essa interação.

Na visão de Koch (2010) os textos possuem informações que nem sempre estão explícitas na superfície textual, tratando-a como informações semânticas contidas no texto. Para ela essas informações distribuem em dois grandes blocos: o dado e o novo, sendo que a informação dada é aquela se encontra na consciência dos interlocutores, já a nova ancora-se

na nova para dar suporte ao leitor. Sabemos que durante as práticas de correção textual e leitura o enfoque dado é nas questões superficiais do texto, havendo a necessidade de atividades no contexto escolar que despertem nos educandos a percepção da linguagem no sentido mais amplo, no contexto de uso, bem como um mecanismo permeado de intenções discursivas.

Com esse princípio, Bakhtin, Vygotsky, Koch defendem a importância da língua e linguagem perante o processo de interação verbal. Com os estudos do filósofo americano Grice, o princípio que rege a comunicação humana é o *Princípio da Cooperação* (“seja cooperativo”), na qual defendemos a ideia que durante o processo de comunicação os agentes envolvidos nesse processo contribuem mutuamente para que transcorra o ato comunicativo. Para enfatizar esse princípio, o ouvinte articula sua interlocução em prol do ato comunicativo, recorrendo sua memória para que a comunicação transcorra de forma adequada. Percebemos por meio desse pressuposto a necessidade de desenvolver propostas pedagógicas em sala de aula que mostrem aos educandos uma atividade discursiva viva e dinâmica, no qual o aluno perceba que na relação com o outro que constrói novas aprendizagens. Não tratando as práticas de escrita como se fossem atividades estanques, sem vida, pois o ato de escrever envolve questões que ultrapassam os domínios gramaticais e individuais.

Cabe então, na visão dos referidos pesquisadores focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo em que defendem a ideia da constituição do sujeito por meio das regularidades do processo de evolução do indivíduo, respeitando à língua materna, o tempo e nível de escolaridade.

Como se vê, é por meio da historicidade da linguagem que se tem a oportunidade de analisar, refletir e reconhecer os recursos expressivos da língua, identificando a identidade social do sujeito, reconhecendo o valor da concepção interacionista da linguagem no ensino, sem abandonar os saberes já produzidos. Isso faz com que os professores rompam com as práticas de valorização apenas do sistema linguístico enquanto estrutura, percebendo a língua em sua totalidade e como consistência significativa.

Contudo, a aprendizagem da linguagem é por si só um ato de reflexão, em que as interações discursivas que os sujeitos participam demandam compreensão, por envolver o outro no processo comunicativo, assim a palavra ganha plurissignificações, ganha o mundo, deixa de ser nossa e é apropriada pelo outro, com bem pontua Bakhtin (1995).

### **3. A escrita na escola: processos e rupturas**

Muito tem se falado em relação ao problema de escrita na atualidade, o quanto o desenvolvimento dessa proficiência está em crise no universo escolar, em que a falta do domínio linguístico dificulta o processo de escolarização no país. Nesse contexto, surgem várias indagações: por que os alunos não sabem escrever? Como se encontra esse ensino? É possível resolver esse problema? E o papel da escola perante esse processo? A mediação pedagógica é o caminho?

Perante esses apontamentos, essa seção promove um conjunto de observações e conceitos, a fim de provocar reflexões sobre o problema da escrita na escola, pois ensinar e aprender português (escrever) é visto como símbolo de ascensão e status social. Infelizmente, vivemos em um país em que o domínio da língua é visto como símbolo de poder, poder este que não tem atingido uma totalidade. Daí surge essas provocações, no sentido de entender esse percurso pelo qual se ensina a escrita na escola sem considerar sua funcionalidade.

Uma das questões do problema da escrita está centrada em conceber a língua apenas no enfoque estrutural, porém aprender língua é também aprender a relacionar-se com o outro,

a fim de estabelecer relações com o mundo. Ao pensar o ensino de língua como sistema linguístico retoma-se as ideias de Saussure (1975) cujo objetivo é mostrar que a língua obedece a princípios de funcionamento, os quais se organizam e articula-se para formar estruturas linguísticas.

O ensino de língua com enfoque na forma não vê a língua como substância, ou seja, matéria a partir da qual se manifesta, vendo a língua apenas como produto individual e não social, em que a prática pedagógica alicerçada na estrutura leva os educandos a acreditarem que não dominam essa competência, sentindo-se desacreditados quanto sua própria escrita. Diante desse dilema, o professor também não consegue lidar com o insucesso dos alunos, propagando o velho discurso de que os educandos têm dificuldade de expressar-se, seja na modalidade oral ou escrita, sentindo-se impotentes neste cenário.

Para Cagliari (1995) alguns docentes declaram tirar um tempo da aula para aplicar atividades de redação porque consideram que as práticas de escrita contextualizadas são relevantes para a aquisição de competências e habilidades quanto à produção textual. Infelizmente no cenário educacional essa não é uma postura adotada por todos os professores de Língua Portuguesa que promovem atividades descontextualizadas, ação essa que tem gerado insatisfações entre alunos e professores, sendo que os alunos escrevem apenas para que os professores apontem os erros e os professores sentem-se impotentes por não conseguirem desenvolver tal competência.

Diante disso, nota-se que o ato de ensinar/aprender implica muito mais que práticas e técnicas de escrita, implica também a compreensão do que se ensina? Como se ensina? A falta de clareza da prática docente gera essa insatisfação entre ambas as partes, provocando o medo da escrita e porque não dizer o medo de ensinar o que não se domina?

Em meio a tal problemática, enfatizamos o discurso de Passarelli (2012) em relação às dificuldades de produzir textos apresentadas pelo sujeito aprendiz, estas que estão ligadas ao fato dos alunos não possuírem repertório linguístico suficiente para desenvolverem o tema e por não dominar os procedimentos do processo da escrita e a composição do gênero textual. Acreditamos que à falta de repertório está relacionada à ação docente ser pautada em atividades que não favorecem o ato de escrever, pois muitas vezes os educandos não conseguem escrever por não dominarem a temática, gerando assim produções textuais que fogem ao tema.

Quanto ao domínio dos códigos do sistema linguístico e a estrutura composicional do gênero, sabemos que alguns discentes não conseguem discorrer sobre o tema por não ter hábitos de leitura, acarretando assim em textos que não defendem um ponto de vista, não apresentam uma ideia bem fundamentada e uma visão crítica do mundo. Acreditamos que a prática pedagógica alicerçada na estrutura composicional do gênero não é o caminho para o reconhecimento da linguagem desde os aspectos sociais, históricos e culturais, sendo necessário um trabalho que apresente a língua em uso, ou seja, no contexto de produção.

A ideia defendida nessa pesquisa é que desenvolva uma postura pedagógica na sala de aula que envolva questões de domínio do texto e a participação cooperativa entre os interlocutores, com enunciador e destinatário. Reforçando com os alunos que a posição do enunciador no texto é permeada de uma atividade linguística coesa e coerente. Isso se dá por meio do uso de um conjunto de palavras que definem os propósitos comunicativos e ao mesmo tempo a interação verbal, sendo esse um dos elementos globais que envolvem a produção textual.

Em se tratando da mediação docente é importante refletirmos sobre práticas de ensino que tratam a escrita como um mecanismo punitivo, instaurando a aversão a ela. Foucault (1991) pontua que o modelo de escola calcado em uma função normalizadora vem sendo disseminado ao longo dos tempos.

A superação dessa prática faz-se emergencial na escola, em que o ato de escrever é visto apenas como mera reprodução de discurso vazio e sem vida, o papel do professor enquanto incentivador da produção escrita leva em consideração a posição do sujeito aprendiz que ao vivenciar a função da escrita por meio do trabalho com textos, consegue perceber em diferentes contextos textuais que se materializa a atividade comunicativa.

Ao tratar o aluno como sujeito que possui habilidades para realizar atividades de produção textual escrita, sabe-se que as discussões da atualidade fogem do modelo tradicional que prevê a produção seguindo apenas uma tipologia textual. Ao contrário disso, defendemos a ideia de ensino de produção textual focalizada nos gêneros, colocando os alunos em contato com os diferentes tipos de linguagem, sendo esse um dos caminhos para solidificar o ensino de língua a partir de questões sociais.

Pensar na ressignificação do ensino das práticas de escrita é uns dos anseios que aqui evidenciamos, pois ao ancorarmos nas propostas dos teóricos mencionados, salientamos a relevância da mediação docente para o processo de ensino/aprendizagem de produção textual. Acreditamos na relação entre professor e aluno, em que seja estabelecida uma relação dialética entre ambos.

#### **4. O processo de aquisição da escrita na escola**

O processo de aquisição de habilidades de produção textual envolve o entendimento de um conjunto de recursos para o entendimento de questões voltadas aos aspectos globais do texto, percebendo o sentido atribuído de acordo com os recursos usados, bem como a definição de práticas pedagógicas sobre os critérios e objetivos que sirvam como referentes para analisar as produções textuais produzidas no contexto escolar.

Diante da irrelevância do trabalho com texto, ainda recorrente na atualidade, voltado apenas para a análise de frases soltas e descontextualizadas, cria-se a necessidade de pensar nos sentidos que as mesmas produzem no texto, deixando de lado uma prática que a vêem apenas na unicidade linguística.

Essa maneira de compreender o texto foge totalmente dos parâmetros funcionais da língua, rompendo com a visão sociocomunicativa da linguagem. Ao fragmentar a significação, isola-se o sentido atribuído, perdendo, segundo Antunes (2010, p.46), “suas amarras com o quadro conceitual, referencial e discursivo de que faz parte”. Como se observa, o sentido constituído por meio dessa comparação deixa evidente que a composição do “edifício” denominado “texto” requer muito mais que material para sua construção, requer boa composição e harmonia entre esses aspectos globais que provocam os efeitos de sentido pretendidos.

Quando se fala em boa composição, pensamos em certas regularidades que compõem o ensino de língua, que vão desde a competência para compreensão, análise e usos da linguagem falada e da escrita. A orientação de Antunes (2010) “[...] é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos” (p.49). Essa reflexão faz pensar no texto enquanto objeto de ensino, no qual o desenvolvimento de competências comunicativas, representadas por meio de textos, possibilita a formação crítica e cidadã do indivíduo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) espera-se que cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, assuma a palavra e, como cidadão, produza textos eficazes nas mais variadas situações. No referido documento, o

trabalho com a linguagem em sala de aula tem finalidade específica, como processo de interlocução que se realiza em atividades sociais e contextos distintos.

Na visão do referido documento, todo texto combina-se para atribuir significados e a importância do uso e valor da linguagem são determinadas pelas demandas sociais. A demanda da atualidade centra-se em práticas de leitura e escrita, por isso a necessidade de entender o processo que circunda o processo de ensinar e aprender produção textual na contemporaneidade. Assim, propõe-se o desenvolvimento de competências que se destinam a “[...] competências para a compreensão; competências para a análise e, meio indiretamente, competências para os usos da fala e da escrita” (BRASIL, 1998, p.51).

Mediante essa proposta, nota-se que o desenvolvimento de tais competências amplia a mera análise dos aspectos estruturais do texto, propondo um trabalho em sala de aula que explore a linguagem a partir das condições de uso e dos efeitos de sentido provocados no texto. Esta, por sua vez, pode configurar-se como orientações que o documento apresenta para o ensino de produção textual. Sobre essa questão, os parâmetros destacam:

Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si (BRASIL, 1998, p.36).

Diante dessa discussão, ampliarmos a visão de que os conteúdos de língua e linguagem não devem ser selecionados apenas para atender às exigências do sistema de ensino, mas sim às potencialidades e necessidades dos alunos, pois ao pensar no ato educativo é necessário considerar as dificuldades de aprendizagem de cada educando, dificuldades essas que vão desde o domínio das práticas de produção, questões estruturais do gênero, seleção lexical, organização sintagmática dos enunciados, adequação ao tema e universo de referência. Acreditamos que esse problema seria amenizado ou até mesmo sanado se a práxis educativa partisse dos conhecimentos que o educando possui, valorizando seu repertório linguístico e trabalhando a linguagem no contexto de uso.

O que não podemos deixar de mencionar é que as práticas de leitura e escrita aplicadas na sala de aula mantém certa linearidade, não favorecendo o contato dos educandos com a diversidade de gêneros textuais, sendo retiradas dos alunos as possibilidades de criar, recriar e estabelecer relações entre os objetos. Essa articulação promove a aprendizagem sequencial dos fatos, o que por sua vez não tem contribuído para o desenvolvimento de proficiências no campo da leitura e da escrita, o que se espera é que tanto escola quanto professor repensem o ato pedagógico, organizando a sequenciação dos conteúdos em prol do projeto educativo.

De maneira bastante específica, as práticas de linguagem articuladas aos conteúdos de ensino ancoradas no uso, ação e reflexão é o caminho para consolidar o ato educativo, pois o *uso* é o que caracteriza o processo de interlocução, a *reflexão* (BRASIL, 1998, p.35-36, grifo do autor). Configura-se, portanto, ação e reflexão, como instrumentos que ampliam a competência discursiva dos sujeitos.

A apropriação dos conteúdos de ensino da área da linguagem mediados por práticas de interlocução propiciam a formação holística do educando, ou seja, por meio de práticas de linguagem, o aluno amplia sua capacidade de uso. Isso implica organizar situações didáticas que permitam verificar as dificuldades e necessidades em relação aos conteúdos de ensino. Essa prática favorece a avaliação e revisão dos métodos, apontando para os procedimentos e recursos linguísticos, no processo de interlocução, traçando ações futuras que contribuam para sanar e ampliar as competências da área da linguagem.

No âmbito da reflexão, caberia dizer que essa prática leva o educando a perceber a significação social da escrita na atualidade. Como afirma Antunes (*apud* COELHO;



PALOMANES, 2016, p.17, grifo da autores), "*é difícil aprender-se qualquer coisa que não nos pareça significativa e, por alguma razão, necessária*". Assim, a referida autora esclarece que, para o desenvolvimento de competência escrita é pertinente promover práticas de produção de texto que contemplem planejamento e refacção, ação e reflexão. Não uma ação que tem como foco a revisão gramatical e ortográfica, internalizando a visão errônea de que para escrever bem tem que dominar os códigos e normas do sistema linguístico, mas uma ação que leve em consideração a seguinte assertiva de Antunes *apud* Coelho; Palomanes (2016, p.18): "[...] só se aprende a escrever, escrevendo". Desse modo, o exercício da escrita como atividade permanente é o caminho a ser percorrido para aquisição de tal proficiência.

Ao retomar os apontamentos de Antunes (2016) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), vê-se tanto na visão expressa no documento quanto nos estudos da linguista que existe uma estreita relação entre a língua e as práticas sociais de uso da escrita. O documento evidencia a necessidade das escolas desenvolverem a capacidade dos educandos de interpretar diferentes textos de acordo com o contexto de circulação e composição. Pensando nisso, o aluno torna-se sujeito competente e autônomo de suas práticas linguísticas. De modo geral, "[...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada" (BRASIL, 2001, p.30). Vale salientar que escrever é um trabalho de criação e que a sala de aula é o espaço para aflorar as interações verbais, dando a possibilidade de resgatar as práticas de ensino que considerem a língua como instrumento de transformação social, englobando o *saber*, o *saber ser* e o *saber fazer*, três dimensões da prática docente já discutida nesse texto.

O desenvolvimento de habilidades de produção textual envolve um longo processo de escrita e reescrita textual, sendo necessárias atividades de correção e avaliação. Ao pensar nisso, discutir questões voltadas a práticas pedagógicas é relevante, pois o acompanhamento do desenvolvimento dessa habilidade requer critérios claramente definidos.

#### **4. Por uma nova concepção de texto na sala de aula**

Ao considerar a importância do trabalho com o texto perante o processo sociocomunicativo, ressalta-se a posição discursiva que a linguagem assume nas relações do "eu" com "tu", pois essa interlocução é estabelecida pela ação das pessoas e por meio dos sentidos construídos no processo de comunicação. Compreender esse processo é também entender a linguagem em sua dimensão social, funcional e interacional.

Como fundamento nesse tópico, destaca-se o conceito de textualidade enfatizado por Antunes (2010) em que a autora pontua que essa manifestação se dá por meio da linguagem, sendo entendida como uma das características presentes no ato comunicativo, seja de forma oral ou escrita.

Pensar em tais princípios é reconhecer o pensamento bakhtiniano e associá-lo ao valor que o signo linguístico exerce no processo de comunicação e significação. O linguista apresenta na obra, "*Marxismo e filosofia da linguagem*", duas terminologias relevantes, "unicidade" e "pluralidade", pontuando que a abstração do signo favorece a unicidade e que a pluralidade diz respeito à compreensão do signo como entidade viva e mutável (BAKHTIN, 1995, p.17). O que não podemos deixar de pensar é que as situações comunicativas são eminentes e rodeiam os sujeitos, isso implica compreender o texto com recurso utilizado pelos falantes nos processos de interlocução, permeado de plurissignificações.

A questão é perceber a função ideológica do signo, pois na visão de Bakhtin (1995) o signo ao assumir sua consciência individual, também assume sua função social, na qual a

palavra torna-se um articulador de ideologias. Nessa perspectiva, o texto é visto como expressão de uma atividade social de comunicação, envolvendo o interlocutor que instaura no diálogo entre as inúmeras vozes presentes na ação textual.

Sabe-se que os textos são tidos como entidades construídas por meio de palavras e, com frequência, leva-se em consideração apenas sua materialidade, deixando de lado a função social em meio à complexidade das relações e interações humanas. De acordo com Azeredo (2007) é preciso que o texto seja compreendido como produto da atividade discursiva, seja na modalidade oral ou escrita, ocorrendo a cooperação entre o enunciador e receptor. Sendo assim, nada do que é dito é destituído de uma intenção, ou seja, os sentidos são atribuídos durante a sequenciação dos atos de fala.

Para Marcuschi (2012) a realização textual ocorre por meio de sentenças, nas quais as partes unem-se entre si para construir sentidos, passando a ser visto como unidade semântica e não gramatical. Em meio a isso, o processo de produção textual se dá devido a articulação entre sentenças, na qual atribuímos sentidos, deixando de ser um mecanismo automático, passando a ser concebido nos aspectos intencionais e interacionais da linguagem. Esse apontamento é bastante produtiva nos estudos acerca do texto, por trazer noções textuais que reforçam a verdadeira natureza da linguagem, a interacional, tratando o texto como um ato de comunicação que envolve as ações humanas, em que a linguagem deixa de ser automática para ser intencional e interacional.

Mediante isso, o ensino de língua deixaria de ter um caráter de transmissão e reprodução de conhecimento, passando a um ensino sistêmico que possibilita ao sujeito “aprendiz” a possibilidade de refletir sobre sua própria linguagem, reconhecendo nas diferentes vozes que permeiam o texto a intenção discursiva, despertando modos de pensar e agir sobre o “eu” e “outrem”.

Trabalhar com texto na sala de aula implica mudança e gera instabilidade, pois ao aceitar essa postura reconhece-se que todo texto materializa-se por meio de um estilo, dando ao aluno múltiplas possibilidades de criação, favorecendo-lhe uma melhor compreensão do mundo, das pessoas e de suas ações. De acordo com Geraldi (2013) o texto não é produto de aplicação de regras, em que se estabelece regularidades predeterminadas pela ideologia dominante, que vê o processo de aquisição da linguagem como símbolo de poder.

Não poderíamos deixar de pontuar o enfoque dado pelos teóricos usados nesse artigo quanto à natureza ideológica da palavra, em que a compreensão dos mecanismos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem de produção textual é emergencial no cenário educacional, justamente porque defendemos a ideia de uma prática pedagógica alicerçada nos novos modelos de ensino requer preparação docente, tornando o professor um sujeito pesquisador que passe a refletir sobre sua própria ação educativa no contexto de atuação.

Assim, criam-se posturas pedagógicas que fazem com que os educandos vejam a língua apenas como uma representação mecânica do discurso, sem fins sociais e educativos, envolvendo apenas os processos de repetição constantes que não contribuem para a verdadeira apreensão de saberes, a partir da tríade: professor, aluno e conhecimento.

Ao contrapor essa visão, destacamos que o processo de escolarização, centrado apenas na reprodução dos modelos educacionais, nem sempre gera aprendizagem. O que de fato vem sendo debatido é a necessidade de aplicar no contexto de sala de aula uma prática criativa e reflexiva, que oportunize ao educando o contato com a linguagem nas diferentes esferas sociais, deixando de lado essa abstração tão propagada pelos modelos sofistas que têm o professor como único detentor de conhecimento. Ao contrário disso, defendemos um aluno sujeito de seu próprio conhecimento por meio da atuação docente.

O princípio pelo qual se defende a noção de texto vai além dos seus sentidos linguísticos e recai nos princípios sociocomunicativos. Vale destacar aqui o pensamento de Marcuschi (2008, p.23): “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações

personais e sociais situadas”. Essa compreensão vai além dos elementos linguísticos, pois se trata de um evento em que se operam ações linguísticas, sociais e cognitivas. Quanto ao trabalho com a modalidade escrita, recomenda-se privilegiar textos de gênero que aparecem com maior frequência na realidade social e institucional do educando. “[...] Para Bazerman (1994 *apud* MARCUSCHI, 2001, p.18), gêneros são os que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela dominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia”. Fica claro que, conforme as prerrogativas dos estudos dos gêneros discursivos, no tocante ao funcionamento da linguagem, não deve-se considerá-los como modelos estanques, como estruturas rígidas, mas como entidades dinâmicas processuais, sociais, interativas e cognitivas.

Contudo, as práticas de leitura e escrita na sala de aula nem sempre vem assumindo essa perspectiva, ficando centradas apenas na mera certificação dos aspectos superficiais do texto, o que contraria a postulação de Marcuschi (2001, p. 28) de que “os textos são o resultado de ações sociais com a linguagem e representam um aspecto relevante que contribui para situar o enquadre dos gêneros textuais, pois eles são artefatos linguísticos, mas de natureza cultural e social, envolvendo muitos outros fenômenos”.

Por meio desse pensamento, Antunes (2010) defende o ensino na perspectiva textual, ressaltando a necessidade das questões de intencionalidade e aceitabilidade seja remetida aos interlocutores e não ao texto. Quanto à intencionalidade o locutor assume o papel de utilizar todos os recursos linguísticos que dão sentido ao texto. Já a aceitabilidade depende do entendimento o leitor quanto a compreender os sentidos e as intenções atribuídas.

A autora também defende a ideia de que a situacionalidade não ocorre no vazio depende do contexto para atribuir sentidos, propondo ao trabalho com o texto ações de viabilizem suas propriedades como: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade, por serem condições essenciais para efetivar um texto, já que as outras se dão por si só.

Assim, o texto deve ser entendido como uma unidade linguística concreta, na qual os falantes ao comunicarem percebem no ato interlocutivo os sentidos atribuídos, passando assim a enunciação a assumir o caráter dialógico por apresentar intenções e provocar significações.

## 5. Considerações finais

Questionamos aqui o ensino de Língua Portuguesa desconectado das práticas sociais e defendemos uma prática pedagógica alicerçada no reconhecimento de usos da língua em seu caráter social, interacional, cultural e ideológico.

Sabemos que, ainda, há muitas práticas escolares que se filiam a modelos mecanicistas de uso da linguagem, considerando-a apenas como um produto pronto e acabado. Todavia, entendemos que conceber a língua em sua plenitude é também refletir sobre os modelos de ensino de produção textual que estão sendo propagados no cenário educacional.

Por trás de tais modelos mecanicistas, está um forte discurso que responsabiliza o aluno pela sua “dificuldade” em produzir textos. Entretanto, Koch (2014) esclarece que essas dificuldades, entre outras razões, estão associadas a não valorização das práticas orais de produção textual desde as séries iniciais, o que provoca nos estudantes a percepção da língua como um novo modelo de linguagem que não está associado à língua materna e instaura uma prática pedagógica que se fundamenta em um ensino fragmentado em que o educando é tolhido na sua liberdade de produzir textos com base nos conhecimentos que já possui e nas práticas sócio-interacionais em que está inserido.

Nesse sentido, destacamos a importância do trabalho do professor como articulador de

práticas de ensino, ressignificando o ensino de produção textual, focando em práticas de escrita e reescrita de textos que visem diversos interlocutores, valorizando a língua em usos interacionais em diferentes contextos sociais.

Para tanto, é necessário que os professores conquistem sua autonomia didática, assumindo uma posição de especialista na área, em que o trabalho pedagógico ancorado nos saberes teóricos é o caminho para a transposição didática do ensino de produção textual.

Conquistar esse espaço requer despertar nos discentes a consciência do papel da linguagem, dando a eles a possibilidade de perceber por meio de sua elaboração textual a necessidade de rever e recompor seu discurso, implicando por parte de quem escreve uma série de tomada de decisões, desde o planejamento, a escrita e a revisão textual que faça com que os alunos se percebam como sujeitos no texto.

## 6. Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 8. Ed. São Paulo: Scipione, 1995.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual**. 1. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT ANTUNES, Irandé. **Análise de textos - Fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos e objetos**. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclo**. Brasília: MEC/SEF, 1998., Michel [195]. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996, p.65-77.

\_\_\_\_\_, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça, **O texto e construção dos sentimentos**: 9º Ed. 3ª impressão – São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**: São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: \_\_\_\_\_  
KARWOSKI, A. M. *et al* (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola,  
2001, p.17-31.

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo:  
Parábola Editorial, 2012.

MILANI, Sebastião Elias. **Historiografia – Linguística de Ferdinand de Saussure**.  
Goiânia: Kelps, 2011.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro Passarelli. **Ensino e Correção na Produção de Textos  
Escolares**. São Paulo: Cortes, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

## **O PROJETO PIBID E SEU IMPACTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS REFLEXOS DA PERSPECTIVA FUNCIONAL DA LINGUAGEM NO ENSINO**

Jônatas Nascimento de Brito (UNEB)<sup>1</sup>

**Resumo:** Desde que os estudos linguísticos passaram a ser incorporados pelos currículos de Língua Portuguesa, a concepção cristalizada, pelas gramáticas normativas, acerca da língua passou a ser repensada. Apesar das descobertas e contribuições da Linguística sobre o funcionamento da linguagem, ainda é comum encontrar escolas e professores defendendo uma perspectiva linguística baseada apenas nos manuais tradicionais e gramáticas normativas. Neste sentido, o presente trabalho se justifica, pois apresenta o PIBID como uma política educacional que interfere significativamente nas condições de ensino da língua. Através de um plano interdisciplinar do programa, este texto apresenta intervenções pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Para tanto, o grupo de bolsistas desenvolveu uma proposta de intervenção em sala de aula, enfatizando aspectos da produção textual dos estudantes. O objetivo deste trabalho, portanto, é consolidar a perspectiva funcional da linguagem tanto no processo de aprendizagem dos alunos quanto na prática de ensino dos professores de Língua Portuguesa, uma vez que a Linguística Funcional aplicada ao ensino toma a produção textual e discursiva como principais propriedades de reflexão acerca do objeto linguístico. Essas abordagens aqui apresentadas tomam as atividades pedagógicas desenvolvidas por bolsistas de iniciação à docência numa escola pública da região centro-norte da Bahia, em Irecê. Além disso, recorre-se às contribuições teóricas de Neves (1997), Furtado da Cunha et al. (2003), Antunes (2014), Marcuschi (2012). Como resultado parcial, observa-se que os estudos funcionais da linguagem contribuem para que o ensino da língua valorize e aperfeiçoe as potencialidades argumentativas e discursivas dos estudantes.

**Palavras-chave:** PIBID; Ensino de Língua Portuguesa; Linguística Funcional.

## **THE PIBID PROJECT AND ITS IMPACT ON PORTUGUESE TEACHING: REFLEXES OF FUNCTIONAL PERSPECTIVE OF LANGUAGE ON TEACHING**

**Abstract:** Since the linguistic studies were incorporated in the Portuguese Language curriculum, the crystalized conception of normative grammars about the idiom have been rethought. Despite the discoveries and contributions of Linguistics on language functioning, it is still common to find schools and teachers defending a linguistic perspective that is based only on traditional manuals and normative grammars. Thus, the present work is justified, because it presents PIBID as an educational policy that interferes significantly on the conditions of language teaching. Through an interdisciplinary plan of the program, this text presents pedagogical interventions developed in classroom. For that, the group of grantees developed an intervention project in classroom, emphasizing the textual production of the students. The objective of this work, therefore, is to consolidate functional perspectives of language, both on the learning process of students and on the teaching practice of Portuguese

---

<sup>1</sup> Graduando em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia, UNEB - DCHT - XVI - Irecê.  
E-mail: jonasb.estudos@outlook.com

teachers, since Functional Linguistics applied to teaching takes textual and discursive production as the main properties of reflection on the linguistic object. Those approaches here presented use pedagogical activities developed by teaching initiation grantees of a public school from the North-Center region of Bahia, in Irecê. Besides, it resorts to theoretical contributions of Neves (1997), Furtado da Cunha et al. (2003), Antunes (2014), Marcuschi (2012). As a partial result, it was observed that the functional studies of language contribute so that language teaching values and improves argumentative and discursive potentialities of students.

**Keywords:** PIBID; Portuguese teaching; Functional linguistics.

## 1 Introdução

Desde que os estudos linguísticos passaram a ser incorporados pelos currículos de Língua Portuguesa a concepção cristalizada, pelas gramáticas normativas, acerca da língua passou a ser repensada. Apesar das descobertas e contribuições da Linguística sobre o funcionamento da linguagem, ainda é comum encontrar escolas e professores defendendo uma perspectiva linguística baseada apenas nos manuais tradicionais e gramáticas normativas.

Neste trabalho, apresenta-se o PIBID que, enquanto política educacional, interfere não apenas no processo de formação e valorização docente, mas, sobretudo, nas condições de ensino da língua. Desse modo, o programa é aqui entendido como uma estratégia mobilizadora que possibilita a incorporação de fundamentos da Linguística Funcional, aliada aos princípios da Linguística de texto, na prática de ensino dos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

A observação dos princípios do funcionalismo na Educação Básica deu-se por meio de intervenções pedagógicas desenvolvidas por bolsistas de iniciação à docência do PIBID. No âmbito do plano interdisciplinar do programa, os bolsistas e a professora de supervisão priorizaram um trabalho pautado na interação verbal a partir de textos produzidos pelos próprios estudantes do ensino médio.

Dentro desse contexto de intervenções pedagógicas fica latente que muitas escolas ainda preservam um currículo de língua portuguesa pautado no estudo de tópicos de gramática normativa, tais como análise sintática, morfológica e fonológica. Os limites de exploração da linguagem restringem-se apenas ao léxico e à frase. Muito dificilmente se chega à unidade básica de interação verbal, o texto.

Para os principais estudiosos implicados nos estudos e pesquisas sobre ensino de língua e práticas de ensino é trivial a ideia de que as reflexões sobre a linguagem devem partir do texto, pois é do texto que se reconhece as tipologias textuais e os infinitos gêneros do discurso. Desse modo, é possível mapear os principais usos da linguagem que são materializados nos diversos gêneros textuais. Além disso, viabiliza tanto o trabalho com as funções de cada texto que circula socialmente quanto permite a leitura dos sentidos.

Nessa direção teórica e metodológica, as intervenções promovidas pelo PIBID em sala de aula tentam partir de situações reais de comunicação, os textos produzidos pelos alunos, para poder potencializar os processos de reflexão sobre a linguagem e seus usos nas diversas modalidades de interação e produção de sentidos. É por isso que essa atividade vai ser aqui definida também como plano de ação. O plano de ação organizado pelo grupo do PIBID desenvolveu-se cumprindo etapas progressivas e continuadas. Neste plano, o grupo teve de

fazer um mapeamento das principais dificuldades dos alunos no ensino médio para depois traçar cada uma das etapas da intervenção pedagógica.

O trabalho desenvolvido tentou atacar as dificuldades de escrita e de análise de textos apresentadas pelos alunos. Para isso, foi organizado um conjunto de ações que partia da reflexão e problematização de um assunto, da elaboração e organização de pontos de vista, da produção textual definitiva até a análise linguística dos textos produzidos para reescrita.

O enfoque nos textos produzidos buscou demonstrar aos estudantes como que os usos da linguagem constituem os textos e seus sentidos e como que as funções textuais respondem a normas e convenções estabelecidas socialmente.

Para sustentar esse plano de ação teórica e metodologicamente buscou-se apoio nos estudos de membros do grupo de estudos Discurso & Gramática, que congrega pesquisadores da UFRJ, UFRN, UFF, UERJ e UniRio. Contribuem também obras de Marcuschi (2008), Neves (1997), Antunes (2009) e Costa Val (1999).

Como resultado parcial, observa-se que os estudos funcionais da linguagem contribuem para que o ensino da língua valorize e aperfeiçoe as potencialidades argumentativas e discursivas dos estudantes, como também possibilita, ao lado da Linguística de texto, ampliar as práticas de reflexão sobre linguagem e uso, texto e contexto, gênero textual e função sociocomunicativa.

## **2 O PIBID e o ensino de língua portuguesa**

Desde a década de 1960, quando da incorporação dos estudos linguísticos pelos currículos de língua portuguesa no Brasil, afloram pesquisas, mais especificamente no ramo da Linguística Aplicada, elucidando questões que ainda hoje rendem páginas de livros, lotam auditórios de universidades em eventos acadêmicos e geram trabalho exaustivo para pesquisadores e investigadores da área. É a ideia de que o instrumento básico para as aulas de língua é o texto e, somente através de textos que a interação pela linguagem é estabelecida.

Apesar de já haver um consenso entre os linguistas acerca da importância do texto para as aulas de língua, ainda é comum encontrar salas de aula e escolas inteiras que tomam somente os tópicos de gramáticas e análise frasal como método investigativo sobre a linguagem. As aulas de português não têm conseguido promover grandes transformações no processo de aprendizagem dos alunos porque a língua é estudada somente para atender requisitos de provas e avaliações.

Muito do que se percebe nas aulas de língua portuguesa é consequência de um conjunto de fatores que se complementam para resultar na eficiência e progresso das condições de ensino de português ou no fracasso e pouco rendimento dos estudos sobre a linguagem. Um forte fator diz respeito à formação de professores de língua portuguesa.

Para Marcos Bagno (2013), muitos dos cursos de licenciatura em letras centralizam suas reflexões na estrutura formal da língua, analisando frases de obras clássicas da literatura e reduzindo as reflexões e investigações linguísticas à esfera da frase. Desse modo, estudantes formados por esses cursos vão assumir, em sua prática docente, uma concepção de língua que inviabiliza o processo de interação verbal, tendo em vista que em seus cursos de formação o que aprenderam foi analisar frases descontextualizadas, tomando fragmentos de obras literárias para estudo gramatical.

Na tentativa de reverter algumas situações e melhorar as condições de ensino da língua, como de qualquer outra disciplina, o Ministério da Educação vem promovendo iniciativas e ações governamentais, com vistas à implementação de uma política educacional no âmbito da educação básica. Em Língua Portuguesa as principais divulgações são estas: Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua



Portuguesa (PCNLP), Portal do Professor, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública (PARFOR), Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

Dentre essas ações e iniciativas governamentais, destaca-se também o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o PIBID tem por objetivo inserir estudantes de licenciatura no espaço de sala de aula da educação básica, buscando valorizar e aprimorar o processo de formação docente. Nesse sentido, o bolsista de iniciação à docência tem a oportunidade de aperfeiçoar práticas pedagógicas, bem como de valorizar a sua própria formação docente.

O PIBID contribui também para aproximar o ensino superior da escola básica, promovendo nesse sentido o aperfeiçoamento dos professores que já atuam em sala de aula e o estreitamento entre o que se discute e se investiga na universidade e o que se aplica na escola básica. Além disso, o programa busca melhorar os índices que medem a qualidade do ensino básico, uma vez que bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores se articulam na troca de saberes e na criação de estratégias metodológicas significativas para os alunos em sala de aula.

Para o funcionamento do programa é necessário que haja um subprojeto desenvolvido por algum professor do ensino superior. O texto do subprojeto deve apresentar a temática, justificativa, objetivos e métodos de funcionamento. Os subprojetos reúnem um conjunto de bolsistas de iniciação à docência, professores de disciplinas na educação básica e professores universitários, que escrevem e coordenam os subprojetos.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) assumiu sua participação no programa em 2009. De lá para cá a instituição aperfeiçoou suas ações e ampliou o número de subprojetos atuantes na universidade e nas escolas básicas. De acordo com o Portal da UNEB, sítio da internet que disponibiliza informações sobre o funcionamento da universidade, dos seus projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, o PIBID/UNEB teve início com onze (11) subprojetos referente ao projeto *A docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*. Em 2011, o PIBID UNEB passou para dezoito (18) subprojetos, com a implementação do Projeto Institucional *Ensino superior e educação básica: articulando saberes*. Em 2012, este quantitativo foi ampliado para trinta e nove (39) subprojetos, distribuídos em dezoito (18) Campi na coordenação institucional do projeto *A docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência*.

Com aprovação do projeto institucional *Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente*, em 2013, o PIBID UNEB - CAPES passou a contemplar quarenta e nove (49) subprojetos desenvolvidos em dezenove (19) Campi da Universidade do Estado da Bahia.

De acordo com a coordenação do projeto institucional o PIBID tem sido um agente contribuidor no que se refere ao crescimento pessoal, profissional e acadêmico dos sujeitos envolvidos. Além disso, tem promovido a ressignificação da relação entre ensino e pesquisa no espaço acadêmico, uma vez que tem alimentado discussões e investigações que articulam universidade e escola básica. Isso significa que o programa tem demonstrado o papel de ambos os espaços no processo formativo dos futuros docentes.

Levando em consideração a estrutura multicampi da UNEB, os subprojetos desenvolvidos pelos professores da universidade buscam atender as peculiaridades institucionais, formativas e regionais. No total são 24 campi distribuídos importantes regiões do Estado da Bahia. Cada campus universitário da instituição desenvolve as atividades do PIBID considerando os problemas que são apresentados pela comunidade acadêmica e pela sociedade local.

O Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVI, em Irecê, região centro-norte do estado baiano, assume sua parceria com o PIBID também em 2009 com um subprojeto no curso de Letras, intitulado *Práticas do ensino de língua portuguesa na escola básica: reflexões sobre o fazer docente*. Como política de formação de professores, esse projeto foi desenhado a fim de potencializar o tempo de formação dos estudantes, tendo em vista a necessidade que professores da área de estágio e prática de ensino sentiam de oportunizar uma maior inserção temporal dos estudantes na escola básica. Desta forma, o subprojeto chega como uma forma de promover reflexões sobre o fazer docente em língua portuguesa na escola, ampliando seu tempo de permanência e de observação das práticas educativas que envolviam o ensino de língua portuguesa na escola.

Em 2012 surge o segundo subprojeto do departamento, desta vez no curso de Pedagogia. Intitulado *As práticas de leitura e escrita na escola básica*, esse subprojeto tinha por objetivo oportunizar maiores discussões e observações dos estudantes de Pedagogia em torno das práticas de leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental. Também numa perspectiva de potencializar o processo formativo das licenciandas em pedagogia, tinha como objetivo principal oportunizar a inserção em maior temporalidade das estudantes na escola básica, para que pudessem compreender como o desenvolvimento da docência se constituía na escola básica, frente às realidades do trabalho com a leitura e a escrita de crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

Só então em 2014 instaura-se um terceiro subprojeto, agora com o plano interdisciplinar, intitulado *Linguística e Prática Pedagógica: O Plano Interdisciplinar na Potencialização do Trabalho Linguístico na Educação Básica*. Segundo o professor André Gaspari Madureira, autor e coordenador de área na UNEB – Irecê, o subprojeto interdisciplinar:

[...] é referendado inicialmente pela propriedade de propiciar, aos licenciandos de Letras e de Pedagogia, do DCHT, Campus XVI, a integração de saberes relativos tanto ao campo da ciência da linguagem, quanto das práticas didático-pedagógicas, a serem mobilizados no âmbito da docência em Educação Básica. Esta proposta se justifica, uma vez que oportuniza a inserção do licenciando no ambiente da docência, além de favorecer a percepção de como o entremeio entre a linguística e a pedagogia pode potencializar o processo de reflexão acerca da linguagem em sala de aula (MADUREIRA, 2014, p. 1).

Nesta perspectiva, o subprojeto interdisciplinar objetiva inserir os bolsistas de iniciação à docência, estudantes de licenciaturas, no contexto das práticas linguísticas e pedagógicas, uma vez que se reconhece a existência de lacunas no processo formativo dos estudantes de Letras e Pedagogia. Em Letras, percebe-se a falta de discussões sobre os processos pedagógicos que envolvem a prática de ensino do professor em sala de aula. Muitos terminam a licenciatura tendo tido pouca vivência com aspectos pedagógicos da formação, ou seja, saem do curso inviabilizados de preparar uma aula com estratégias metodológicas e pedagógicas capazes de atrair o aluno para o aprendizado na escola. Por outro lado, o curso de Pedagogia é falho no que se refere à formação linguística dos seus estudantes. Levando em consideração que o estudante de Pedagogia se prepara para o magistério e para o ensino em sala de aula, é preciso entender que pedagogo também é professor de língua portuguesa. Neste sentido, é imprescindível que essa área de formação docente abrigue discussões sobre o funcionamento da linguagem, sobre a sua natureza interativa e sobre a importância dos gêneros textuais para investigações sobre a língua.

Ainda de acordo com o professor André Gaspari Madureira, é perceptível:

[...] a necessidade de proporcionar, aos docentes que atuam na Educação Básica do referido território, uma visão científica acerca da linguagem, articulada a estratégias didático-pedagógicas eficazes para a disseminação desse saber. Uma evidência dessa necessidade se dá na própria UNEB do Campus XVI, em Irecê. Nesse espaço universitário, evidencia-se, no corpo discente dos cursos de Letras e de Pedagogia, uma série de lacunas a respeito da realidade da linguagem, principalmente no que diz respeito não somente a sua estrutura interna, às produções de texto na modalidade escrita, à compreensão do processo de combinação lexical na constituição do dizer, mas também às condições políticas que tendem a se sobrepor ao parâmetro científico e que interferem nas condições axiológicas estabelecidas no espaço social (MADUREIRA, 2014, p. 1).

A união dos saberes referentes à Linguística e à Pedagogia proporciona a integralização dos bolsistas ao campo de estudos da linguagem e aos pressupostos fundamentais da formação pedagógica. Essa articulação de saberes que se mobilizam contribui para efetivar um processo formativo em que o estudante se prepara e adquire consciência científica da linguagem, ao mesmo tempo em que aprimora o conhecimento das ações pedagógicas responsáveis pela elaboração das práticas de ensino em sala de aula.

A interdisciplinaridade como principal característica do subprojeto fortalece os movimentos de troca de saberes que acontecem entre bolsistas da área de linguística com os bolsistas de pedagogia. A proposta garante também que a produção de conhecimento seja feita na relação de interação em que os campos do saber dialogam entre si, construindo os laços de uma formação docente bem consolidada teoricamente e bem projetada metodologicamente.

Levada para o interior das salas de aulas da educação básica, em escola pública da cidade de Irecê, na Bahia, esta proposta interdisciplinar tem buscado potencializar os processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Tendo em vista que nesta escola, como em muitas do Brasil, o ensino de língua portuguesa ainda é guiado por uma concepção de língua que desvincula as relações extralinguísticas, semânticas e pragmáticas dos recursos formais, o subprojeto interdisciplinar tem atuado com o objetivo de promover uma reformulação no modo como o currículo de Língua Portuguesa e a prática dos docentes que já atuam em sala de aula concebem a língua. Para que isso seja efetivado e concretizado na realidade da escola, na prática pedagógica do professor e na apresentação curricular, o grupo do PIBID interdisciplinar persegue a concepção de língua que assume um caráter interacionista e funcional. A prática de ensino desenvolvida pelos envolvidos não deve se limitar às análises e classificações normativas que restringem a natureza linguística ao limite da gramática. O grupo se organiza para propor estudos que considerem os reais usos da linguagem, de modo que a função textual e discursiva tem prevalência nesses estudos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é por meio da linguagem que o ser humano articula e compartilha significados. Isso significa dizer que o princípio básico da linguagem é a interação humana, que se apropria dos recursos linguísticos e das formas de dizer para construir sentidos e expressar sentimentos. Os PCN reiteram que “o estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical, desvincula o aluno do caráter intra-subjetivo, inter-subjetivo e social da linguagem” (BRASIL, 1999, p. 14).

Para os bolsistas de iniciação à docência, bem como para a professora de supervisão, as atividades do subprojeto interdisciplinar têm tomado as orientações previstas nos Documentos Oficiais da educação brasileira, uma vez que as orientações metodológicas direcionam para um exercício que toma a linguagem no seu caráter dialógico e interacional. Como se verá na

seção destinada às intervenções pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelos bolsistas, a prática de ensino tem partido das reais necessidades de aprendizagem dos alunos. As reflexões sobre a língua têm partido também de reais manifestações de comunicação e de interação verbal: os textos que são produzidos pelos próprios alunos.

Uma vez considerada a importância do texto para os estudos em sala de aula, Antunes (2009) vai reafirmar que o trabalho partindo dos gêneros é bem mais significativo e consistente. Para a autora o trabalho voltado para o texto potencializa as investigações sobre a linguagem e seu funcionamento nas práticas sociais estabelecidas pelas normas e convenções. Dessa forma, ao se trabalhar com o texto e conseqüentemente, com os gêneros textuais o professor, enquanto mediador e construtor de situações de aprendizagem, não mais pedirá ao aluno que escreva um texto sobre determinado assunto sem antes chamar a atenção do seu aluno para o fato de que o texto deve ser tratado como um instrumento de interlocução em que os pares interagem e produzem sentidos. Deve deixar claro também que a diversidade de gêneros responde às normas e convenções que são estabelecidas socialmente pelo exercício de comunicação das pessoas.

Não é mais nenhuma novidade afirmar que o texto é o instrumento básico para as investigações nas aulas de português, tendo em vista que toda manifestação pela linguagem só acontece por meio de textos. Sendo assim, é preciso que aulas de língua portuguesa considerem as possibilidades de exploração que o texto nos mais diversos gêneros textuais permitem.

Na proposta interdisciplinar, o texto e os gêneros textuais são vistos como subsídio norteador para qualquer reflexão sobre o objeto linguístico. Nas palavras de um dos bolsistas do subprojeto, o trabalho com textos amplia as análises sobre a interação verbal que é travada em todo ato comunicativo, oral ou escrito. Diz o bolsista em relatório semestral<sup>2</sup> do programa:

[...] a atividade com a linguagem deve considerar a participação ativa dos falantes na interação verbal, ou seja, o falante age sobre a linguagem e constrói os modos de dizer. Partindo dessa aceção, na proposta da docência compartilhada foi necessário possibilitar aos estudantes um espaço em que exercessem sua função participativa com a linguagem. Coube à professora supervisora auxiliar no desenvolvimento dessa prática, que se estabeleceu nas aulas de redação, em que se priorizou a produção textual, pois através desse exercício de produzir textos, os alunos se apropriam da linguagem para assumir um lugar de fala (BRITO, 2016, p. 8).

Nesse sentido, o trabalho em sala de aula busca ressignificar a relação dos alunos com o objeto linguístico, uma vez que se abandona a velha prática de tomar a língua como manual de regras que testa os que são bons ou ruins para assumir a postura de que a linguagem é a base de interação e, como falante, o aluno é autônomo para produzir conhecimento e assumir posições diante dos fatos e acontecimentos.

Seguindo com essa posição, percebe-se também que o ensino da língua portuguesa na escola passa a ser pensado e construído não apenas pelos professores e professoras que atuam no espaço escolar. Com a inserção da proposta interdisciplinar da Linguística e da Prática pedagógica, estudantes de licenciatura, futuros professores, têm a oportunidade de levar contribuições para o âmbito da área de Linguagens. Por isso que o bolsista faz referência à

---

<sup>2</sup> Este relatório intitulado *Relatório Semestral Pibid Interdisciplinar: Docência Compartilhada* foi elaborado no âmbito do subprojeto interdisciplinar do PIBID/UNEB – Irecê com o objetivo de descrever as principais experiências adquiridas no processo de docência compartilhada, que foi articulado entre os bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores na educação básica.

docência compartilhada. A escolha desse termo para ilustrar as práticas educativas desenvolvidas na escola não se dá por acaso. Docência compartilhada se configurou como um exercício que foi organizado pelo grupo de bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área com o objetivo de intensificar a participação dos bolsistas nas atividades de ensino e melhorar as condições de aprendizagem dos alunos na escola.

Com a intensificação da relação entre os bolsistas e a professora supervisora, a prática de ensino e os objetivos a serem alcançados se tornaram mais claros, tendo em vista que a participação e a troca de diálogo entre os sujeitos dessa docência compartilhada apontaram para as necessidades de aprendizagem dos alunos. Seguindo com as abordagens do relatório produzido por um dos bolsistas, é possível perceber que:

[...] o envolvimento do grupo de bolsistas de iniciação à docência juntamente com a professora supervisora contribuiu para que as ações priorizassem as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. Durante as observações, os bolsistas foram conhecendo as turmas e percebendo quais aspectos do ensino da língua deveriam ser priorizados para estudo. A professora supervisora, na mediação das aulas, sempre indicava para o grupo os reais problemas, bem como as potencialidades de cada turma. De igual modo, os planejamentos, realizados em conjunto, favoreceram o direcionamento e a tomada de ações. Por fim, o momento de correção das produções textuais dos alunos, que envolvia a participação dos bolsistas, possibilitou o ponto de partida para realização de uma proposta de intervenção: as deficiências das produções textuais dos estudantes (BRITO, 2016, p. 6)

Por meio da docência compartilhada e amparados pelas contribuições teóricas sobre o funcionamento da linguagem, bem como pelos princípios metodológicos da prática pedagógica, o subprojeto interdisciplinar do PIBID provocou impactos no ensino de língua, uma vez que havia o envolvimento e participação conjunta de um grupo para pensar a língua a partir do seu funcionamento e de sua atuação nas práticas sociais em textos escritos e falados, mediando-se por estratégias didático-pedagógicas significativas para atingir e trabalhar com problemas reais: as dificuldades dos alunos em lidar com alguns aspectos da linguagem, tais como a adequação linguística a determinada situação comunicativa, a análise de textos enquanto conjunto significativo e a sua produção como exercício de integração das atividades de interação verbal e participação social.

### **3 Funcionalismo da linguagem e ensino**

A linguagem sempre foi objeto de interesse do homem. Mesmo quando não havia demonstrações de estudo científico, o ser humano já desenvolvia métodos de investigação sobre a linguagem.

Há 2500 anos, Panini, na Índia, desenvolveu o primeiro estudo investigativo sobre a linguagem. Apesar de seu estudo ser considerado um dos marcos iniciais da Linguística enquanto campo do conhecimento, suas motivações eram religiosas (MARCUSCHI, 2008).

Os gregos, na Grécia Antiga, foram responsáveis pelo estudo da relação entre conceito e significado, ou seja, buscavam compreender até que ponto a palavra se relacionava com o seu significado. Entre os estudiosos, destacaram-se Platão e Aristóteles (PETTER, 2011).

Dentre esses fatos históricos que marcaram a história do estudo da linguagem, encontra-se a consideração dos modistas, na Idade Média, de que a estrutura gramatical é una e universal. Enquanto isso, no século XVI, com os movimentos da Reforma Protestante, houve a divulgação e tradução de livros sagrados para outras línguas, além do latim dominante, promovendo o contato entre línguas até então desconhecidas. Já nos séculos XVII e XVIII, os

estudiosos continuaram com investigações que pretendiam explicar a origem da linguagem. Finalmente, no século XIX, com o crescente conhecimento de um número cada vez maior de línguas vivas, o interesse dos investigadores vai recair no estudo comparativo dos falares, o que contribuiu significativamente para a consolidação das gramáticas comparativas e da Linguística Histórica (PETTER, 2011).

Em meados do século XX um fato histórico marca a consolidação da Linguística enquanto ciência que estuda a linguagem, pois até então os estudos linguísticos não eram autônomos e ligavam-se às áreas da psicologia, da filologia e literatura: a publicação póstuma, em 1916, do *Curso de Linguística Geral*, do mestre genebrino Ferdinand de Saussure. A obra, lançada por dois alunos de Saussure, com contribuições de um terceiro, inaugura importantes dicotomias (língua e fala, sincronia e diacronia, significante e significado) que servirão de base para direcionar os estudos sobre a língua na vertente estruturalista. Para Saussure (1995, p. 17), a *langue* (língua) é um objeto unificado e suscetível de classificação “é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adaptadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. A *langue* é parte social externa ao falante, enquanto que a *parole* (fala) é entendida como ato individual. A língua é considerada uma estrutura constituída por uma rede de elementos, em que cada elemento tem um valor funcional determinado.

Marcuschi (2008) apresenta uma breve apresentação da construção do objeto dos estudos linguísticos no século XX. Sobre a obra de Saussure e sua concepção acerca da língua, Marcuschi afirma que:

O mestre genebrino concebia a língua como um fenômeno social, mas analisa-a como um código e um sistema de signos. A dar créditos aos ensinamentos contidos no Curso, interessavam-lhe apenas o sistema e a forma e não o aspecto de sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos. A visão saussuriana de língua se dava a partir do sistema num recorte sincrônico e com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema). Não havia atenção para o uso (MARCUSCHI, 2008, p. 27-28).

Ao estabelecer a dicotomia *langue* e *parole*, Saussure estava construindo suas perspectivas de investigação. Ele escolhe a *langue*, pois defendia que objeto de estudo da linguagem devia ser coletivo, organizado, não individual, homogêneo.

Além da linguística estrutural de Saussure, o século XX também é cenário de propagação das ideias do norte-americano Noam Chomsky, para quem “a linguagem é uma capacidade inata, específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana.” (PETTER, 2011, p. 15). Neste sentido, Chomsky distingue *competência* e *desempenho*. “A *competência linguística* é a porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua” (PETTER, 2011, p. 15). “O *desempenho* corresponde ao comportamento linguístico, que resulta não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos de ordem variada, como: convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que diz” [...] (PETTER, 2011, p. 15).

Outras vertentes e perspectivas também se consolidaram na vigência do século XX. São os denominados funcionalistas. A visão funcionalista tem na *Escola Linguística de Praga* seus mais representativos estudos e desenvolvimento. Seus maiores representantes são Nikolai Troubetzkoy (1890-1938), o pensador russo Roman Jakobson (1896-1932) e o linguista praguense Wilhem Mathesius, além da aceitação de outros linguistas como Michael A. K. Halliday e Dik (NEVES, 1997, p.17).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 33), todos os linguistas europeus assumiram “projetos e estudos linguísticos que não foram estritamente formais e estruturais no sentido

saussuriano, tendo grande atenção para os aspectos funcionais, situacionais e contextuais ou comunicacionais no uso da língua, não se concentrando apenas no sistema”. Em outras palavras, a perspectiva do funcionalismo assume a concepção de língua como instrumento cuja natureza é a comunicação e a interação. Desse modo, os funcionalistas priorizam uma investigação linguística que se concentre na função dos usos da linguagem, ao invés de simplesmente analisar a estrutura das formas.

Apesar de haver entre os funcionalistas um consenso no que diz respeito à natureza interativa da linguagem, à importância dos contextos comunicacionais e dos elementos semânticos e pragmáticos na constituição dos sentidos, Neves (1997, p. 55) chama atenção para a variabilidade dos modelos funcionalistas:

Segundo Nichols (1984), há um funcionalismo conservador, um funcionalismo extremado e um funcionalismo moderado. O tipo conservador apenas aponta a inadequação do formalismo ou do estruturalismo, sem propor uma análise da estrutura. O tipo moderado não apenas aponta essa inadequação, mas vai além, propondo uma análise funcionalista da estrutura. O funcionalismo extremado nega a realidade da estrutura como estrutura, e considera que as regras se baseiam internamente na função, não havendo, pois, restrições sintáticas.

Nestas condições, o funcionalismo moderado é aqui entendido como um modelo de análise e estudo da língua que merece destaque, uma vez que o seu entendimento acerca da linguagem não se apresenta como um polo de separação entre a estrutura formalista da língua e a natureza funcional dos usos da linguagem. O que há no funcionalismo moderado é a complementação entre o estudo da forma e a função dos usos. Ainda de acordo com Neves, o funcionalismo moderado:

[...] é o que, reconhecendo a inadequação de um formalismo e de um estruturalismo estritos, propõe alternativas funcionalistas para a análise; essa corrente enfatiza a importância da semântica e da pragmática para a análise da estrutura linguística, mas, admitindo que a noção de estrutura é central para o entendimento das línguas naturais, propõe uma consideração de estrutura linguística distinta da proposta pelos formalistas [...] se prevê a intervenção de fatores pragmáticos e de meta-relações semânticas na especificação da forma sintática, moderando-se, pois, pela interveniência de fatores semânticos, a pressão de fatores externos sobre a forma sintática (NEVES, 1997, p. 56).

Neste sentido, o linguista praguense Michael A. K. Halliday e sua posição funcionalista acerca da linguagem merecem aqui destaque. O funcionalismo de Halliday desenvolve “reflexões sistemáticas a respeito do funcionamento do sistema na sua relação com o contexto situacional” (MARCUSCHI, 2008, p. 33), ou seja, a língua enquanto sistema é tomada em funcionamento considerando o contexto em que a comunicação acontece. Desse modo, amplia as reflexões para a necessidade de situar os processos comunicativos em seus contextos de uso e possibilidades de realização.

No Brasil, os estudos do linguista Joaquim Mattoso Câmara Júnior são considerados o marco inicial da ciência linguística. Na década de 1960, Câmara Júnior desenvolveu um estudo que observava a nova situação linguística que ocupava os espaços da escola brasileira: “o ingresso maciço de crianças e adolescentes das classes populares numa escola até então fortemente elitizada” (ILARI, 2014, p. 2) intensificou o processo da variação linguística. A partir daquele momento de “democratização do ensino”, a escola brasileira deixou de ser um

espaço de circulação da língua culta ou de maior prestígio social para abrigar também as manifestações linguísticas de pessoas até então excluídas da escola.

A nova realidade que se apresentava nas escolas do Brasil levou Câmara Júnior, a produzir as primeiras reflexões num ensaio intitulado *Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro*. Segundo Ilari (2014, p. 1), no texto de Câmara Júnior “se afirmava, com toda a clareza possível, que muitos erros encontrados pelos professores de ensino fundamental e médio na fala e na escrita dos alunos, nada mais eram do que inovações pelas quais estava passando a língua portuguesa falada na época”.

Essa perspectiva que se abria para os estudos da linguagem no Brasil serviu para fortalecer as reflexões acerca da variabilidade linguística que constitui a língua fala no país. Com isso, a Linguística deveria tomar como base de investigação a descrição das “regularidades observadas nas diferentes variedades de português existentes no país, não a de apontar algumas variedades ‘corretas’ em detrimento de outras que seriam ‘erradas’” (ILARI, 2014, p. 7).

A partir da consolidação dessas novas ideias, várias pesquisas que buscavam a descrição da realidade linguística brasileira ganharam força. A exemplo tem-se o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* de Néelson Rossi, bem como os estudos concentrados nas línguas minoritárias como as indígenas e africanas e o mais celebre dos projetos que foi o *Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta*, o *NURC*, tendo como representante o linguística paulista Ataliba Teixeira de Castilho (ILARI, 2014).

Todos esses projetos de investigação que inovaram a pesquisa sobre a linguagem tinham algo em comum: a observação dos usos reais da língua falada pelos brasileiros. Esse método de pesquisa serve para incorporar os fundamentos do funcionalismo da linguagem nas práticas de reflexão sobre a linguagem na escola porque reforça a importância dos usos na relação com a forma linguística. É com essa ideia de observação dos usos linguísticos que o ensino da língua portuguesa passa a ser pautado na análise de textos, haja vista que é através dos textos que circulam socialmente nas diversas modalidades de comunicação, que a interação pela linguagem é estabelecida.

A língua é um instrumento de comunicação e de interação da sociedade humana. E como objeto que determina as relações entre os interlocutores, a língua está diretamente implicada com o contexto sócio-histórico dos seus falantes. Além do mais, é o seu caráter heterogêneo que possibilita às diversas camadas sociais de uma sociedade o uso da linguagem nas diversas situações de comunicação, ou seja, é o que explica o fato de haver modalidades linguísticas para se usar numa feira, em casa, na escola, numa entrevista para emprego, numa palestra ou numa tese de doutorado. Tudo é garantido pela situacionalidade do ato comunicativo.

Assumir essa postura frente ao estudo sobre a língua e ensino sugere assumir também uma concepção acerca da linguagem. De acordo com Antunes (2014), toda ação pedagógica é dirigida por determinada concepção. No ensino de língua portuguesa não é diferente. Ao entender que o trabalho em sala de aula deve estar pautado na concepção de linguagem e de língua como instrumento de interação social, a programação de ensino do professor ou da professora de língua portuguesa se organizará a partir do consenso de que nenhum ato de comunicação é isolado, mas coletivo e recíproco. Isso significa que análises classificatórias de frases e sentenças não dão conta da natureza interativa da língua. Significa também que o trabalho com gêneros textuais deve supor a existência de um sujeito que escreve (o aluno) para um sujeito ouvinte (o professor, o diretor, a associação comunitária, o prefeito), além disso, é preciso deixar claro que essa interlocução supõe um tema, um assunto (carta aberta sobre a situação política, abaixo-assinado solicitando da prefeitura a construção de uma biblioteca, enfim). Não é possível isolar os elementos que compõem essa rede de interações dentro da prática de escrita de textos.



Entendendo a importância dos gêneros textuais para o ensino da língua, os processos de investigação sobre a linguagem priorizarão a ideia de texto como entidade da língua em funcionamento. Dessa forma, será preciso considerar os fenômenos que constroem o texto, tanto fenômeno de natureza semântica e pragmática quanto linguística.

Na corrente funcionalista proposta por Halliday “a linguagem constitui-se em um sistema de significações que medeia a existência humana e [...] os contextos de uso da linguagem exercem influência direta sobre o que é dito e como é dito (TAGLIANI, 2004. p. 109).

Nesse sentido, a proposta de trabalho com os gêneros textuais caminha na direção da proposta hallidayana, tendo em vista que os gêneros materializam os diversos contextos de uso da linguagem. Desse modo, a investigação linguística passa a ser pautada na realidade linguística que se faz presente tanto nos textos que são escritos quanto nos textos que são falados.

### **3 Intervenções do PIBID no ensino de Língua Portuguesa**

Nesta seção são apresentadas as intervenções pedagógicas do subprojeto interdisciplinar do Pibid no âmbito do ensino de língua portuguesa em parceria com o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Irecê. O objetivo dessas intervenções foi promover a incorporação de fundamentos da linguística funcional ao ensino da língua na educação básica.

Considerando que os estudos funcionais da linguagem entendem que o texto é a unidade básica para investigação linguística, que a análise textual deve incluir as relações semânticas e pragmáticas no processo de estudo, estas abordagens aqui feitas tomam textos produzidos por alunos do ensino médio em sala de aula, pois entendem que as reflexões sobre a linguagem devem ser pautadas em textos e em situações reais de comunicação. Nesse sentido, os textos dos alunos servem de base para uma análise linguística dos usos e das funções dos usos linguísticos que são escolhidos para construção dos textos. A partir daí, são abordados os princípios teóricos do funcionalismo, considerando a função linguística e os usos da linguagem na produção dos gêneros textuais.

O plano de ação das intervenções pedagógicas priorizou atividades didático-pedagógicas que visavam ao aperfeiçoamento e aprimoramento das habilidades discursivas dos alunos, uma vez que foram percebidas algumas dificuldades na relação com a produção textual e com a reescrita de textos. Buscando, portanto, melhorar as condições de ensino da língua e do trabalho com textos, o grupo de bolsistas de iniciação à docência e professora de supervisão organizou um plano de ação com cumprimento de etapas.

Inicialmente, a professora supervisora planejou atividades de produção textual. De acordo com as percepções da docente, era preciso intensificar a prática de produção de textos com os alunos, pois muitos demonstravam dificuldades para escrever. Entre os problemas estão faltas de adequação linguística, uso de expressões linguísticas inadequadas para o gênero textual em estudo, problemas de coerência e coesão e argumentação superficial, em se tratando de textos argumentativos.

Todos os problemas foram estudados pelo grupo durante os planejamentos e isso contribuiu para a organização das atividades, pois as etapas foram construídas a partir da realidade constatada pelos bolsistas durante as observações em sala de aula e nos períodos destinados à correção de textos e provas dos alunos.

Em artigo produzido no âmbito do subprojeto interdisciplinar do PIBID, Brito (2015, p. 61) afirma que essa parceria estabelecida entre os docentes da educação básica e os bolsistas de iniciação à docência tem contribuído para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e permitido que “os futuros professores desde cedo tenham experiências com o ensino e assim,

sejam estimulados a produzirem atividades didático-pedagógicas, que busquem melhorar a realidade das escolas envolvidas [...].”

Teles e Barreto (2015, p. 71) também destacam a importância da interação de bolsistas e professores e afirmam que:

Além da formação inicial dos estudantes o subprojeto visou também contribuir para a formação continuada dos professores supervisores, uma vez que, ao desenvolver um método de ensino que potencializasse o aprendizado dos alunos, os professores recebiam opiniões de intervenção pedagógica tanto dos bolsistas ID, como do coordenador de área do subprojeto. Nesta perspectiva, essa articulação de conhecimentos possibilitava ao professor regente uma reflexão sistemática sobre a sua prática pedagógica e a construção de novos saberes referentes à sua profissão.

O processo de construção das etapas de trabalho envolveu troca de experiências e construção de novos conhecimentos tanto para os bolsistas de iniciação à docência quanto para a professora supervisora. Em sala de aula, a primeira atividade considerou o estudo formal do gênero textual em tela, a dissertação argumentativa.

De acordo com Marcuschi (2010) é preciso ter claro em mente a distinção entre gênero textual e tipologia textual. Gêneros textuais, nas palavras do autor, são:

[...] os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas, definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio [...] e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24)

Tomando essa definição, a professora começou explorando com os alunos alguns aspectos formais do gênero, investigando com os alunos as funções e convenções sociais que se estabelecem na circulação dos textos em nossas práticas comunicativas. Além disso, foram estudadas as propriedades funcionais e a composição característica do texto dissertativo-argumentativo, tais como as características estruturais (estrutura composicional, as partes que o constituem), as características funcionais (objetivo comunicativo que o texto cumpre ao ser veiculado numa situação de comunicação) e características de linguagem (verbal e/ou não verbal). Para isto, a professora levou para a classe pequenos textos motivadores para leitura e discussão. Posteriormente, a docente incentivou os alunos a produzirem seus argumentos e pontos de vista, considerando a leitura anterior dos textos. Tal exercício possibilitou à docente abordar alguns aspectos da argumentação e da defesa de uma tese para sustentação de uma ideia central em um texto.

Após abordar os aspectos do gênero textual, suas propriedades e funcionalidade, a professora apresentou para os alunos algumas propostas de leitura para escrita de texto dissertativo-argumentativo. Cada aluno teve de produzir seu próprio texto, considerando a necessidade de elaborar uma tese, organizar e selecionar os argumentos, defender e apresentar fatos que sustentem seu ponto de vista e, ao final, apresentar proposta de intervenção para a discussão do tema.

Os bolsistas retornam e se reúnem com a professora para correção da primeira versão dos textos. O grupo percebeu a permanência de alguns problemas: a ausência de elementos linguísticos que constroem os elos de coesão textual, o uso de conjunções subordinativas e locuções prepositivas que não contribuíam para a construção coesa e coerente do texto. Tome-

se como exemplo o seguinte trecho produzido por um dos alunos durante uma aula de redação em que foi solicitado que produzissem um texto sobre alcoolismo e direção:

O alcoolismo é uma doença crônica, na maioria das vezes é fatal, que chega a dar tanto prazer momentâneo como chegar a causar mortes, o álcool é um vício porém os alcoólatras se contentam com essa droga (trecho retirado da introdução do texto do aluno).

Como é possível perceber o fragmento acima exposto apresenta problemas no que se refere aos aspectos formais e funcionais da linguagem. Como se vê, o aluno apresenta o tema como problema: “o alcoolismo é uma doença crônica” e em seguida esclarece a consequência provocada pelo problema: “na maioria das vezes é fatal, que chega a dar tanto prazer momentâneo como chega a causar mortes”. Apesar de não estar bem construído, o texto está chamando atenção para o perigo que o alcoolismo oferece às pessoas e alerta: no início o alcoólatra pode até sentir prazer, mas a consequência é certa: o consumo desenfreado do álcool pode levar à morte.

No que se refere aos aspectos formais da língua, o texto apresenta os seguintes problemas: erros de pontuação e orações subordinadas mal construídas. Em relação aos aspectos funcionais, percebe-se: a ausência de recursos de coesão que produzem as amarras textuais, bem como o seu sentido; escolhas linguísticas que complicam na construção de sentido do texto.

Considerando que a proposta do plano de ação traçado por bolsistas e pela professora buscou incorporar alguns fundamentos da linguística funcional à análise linguística dos textos, este trabalho prioriza as abordagens funcionais da análise dos textos em sala de aula.

Tomando-se ainda o fragmento acima destacado, percebe-se que o uso do verbo “contentar” contradiz a ideia de vício, uma vez que se sabe (relação extralinguística, conhecimento de mundo) que se uma pessoa é viciada em bebidas alcoólicas, ela não permanece no vício porque se contenta, mas talvez porque não mais controle sobre si e sobre a quantidade de doses de álcool que consome. Neste caso, foi preciso discutir com a turma questões que extrapolam os usos linguísticos. Foi necessário recorrer aos conhecimentos de mundo que todos têm sobre os impactos que determinado vício provoca nas pessoas.

Seguindo com a análise do fragmento, percebe-se que o aluno lança uma informação confusa e incoerente. Diz o aluno: “o álcool é um vício”. Tal afirmação, do ponto de vista da coerência, não faz sentido. O redator associa a substância química (álcool) à condição de quem é viciado em álcool. Na verdade, o que caracteriza vício é o alcoolismo, a dependência do indivíduo ao álcool. Para esta análise, foi necessário recorrer aos elementos semânticos, responsáveis pela construção de sentido.

A esse respeito Costa Val (1999) chama a atenção para a importância de se saber o que vem a ser um texto para se poder trabalhar com a sua produção. A autora começa definindo texto “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal” (p. 3). Com essa definição, entende-se, portanto, que o texto, enquanto “unidade linguística comunicativa básica”, é constituído de elementos que operam na produção do seu sentido. Desse modo, além dos aspectos linguísticos e formais, incluem-se também as propriedades pragmática e semântica. Segundo Costa Val (1999), um texto deve ser compreendido sob três aspectos, a saber: “o pragmático, que tem a ver com o seu funcionamento, enquanto atuação informacional e comunicativa” (p. 5); “o semântico conceitual, de que depende sua coerência” (p.5); e, “o formal, que diz respeito à sua coesão” (p. 5). A integração desses três aspectos fica sendo entendida, portanto, como textualidade, que, também segundo a autora, são “características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (p. 5). A textualidade de um texto envolve os

seguintes fatores: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e a intertextualidade.

Na proposta do plano de ação dos bolsistas do PIBID e da professora supervisora estava inclusa a atividade de reescrita do texto, uma vez que ficou latente alguns problemas na primeira versão dos textos dos alunos, como foi explicitado no trecho acima analisado. Para o exercício de análise dos textos dos alunos, os bolsistas tiveram de se reunir para discutir os principais problemas que apareceram nos textos. Essa etapa fez parte do processo de correção dos textos. Após essa fase, o grupo volta à sala de aula para discutir com todos os alunos a situação dos textos. Durante essas discussões, os alunos receberam cópias de texto produzido por algum colega da turma. A identidade do autor foi preservada, pois a intenção era trabalhar com a turma a análise linguística do texto, visando à sua reescrita. Para isso foram feitas algumas abordagens teóricas acerca de elementos textuais, tais como fatores de textualidade e produção de sentidos dos textos e funções dos usos linguísticos nos contextos de comunicação.

No próximo item, são apresentados algumas análises e resultados da atividade de reescrita dos textos que os alunos fizeram após o exercício de análise, em sala de aula, da primeira versão dos textos produzidos e abordagem dos princípios teóricos da linguística funcional aliados à linguística de texto.

### **3.1 O texto na teoria funcionalista da linguagem**

Na proposta de trabalho com gêneros textuais em sala de aula optou-se por um exercício que aliasse fundamentos da linguística funcional aos princípios da linguística de texto. A perspectiva funcionalista da linguagem potencializa o processo de ressignificação dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa e defende a ideia de que a língua é um instrumento de comunicação situado socialmente. Isso significa dizer que as investigações sobre linguagem devem encarar tanto a materialização das formas linguísticas quanto a função desempenhada por essas formas na constituição do discurso e dos seus sentidos.

Os pressupostos da linguística textual, por sua vez, têm aqui importância porque assumem o texto como uma unidade comunicativa básica e necessária em qualquer interação, oral ou escrita. Com essa proposição, a linguística de texto reflete e analisa o texto não apenas do ponto de vista gramatical, mas principalmente do ponto de vista da textualidade, dos fatores que operam na construção do sentido.

De acordo com estudos dos membros do grupo de estudos Discurso & Gramática “a função que a forma linguística desempenha no ato comunicativo tem papel predominante” (MARTELOTTA; KENEDY, 2003, p. 19). Diz os autores:

O pólo funcionalista caracteriza-se pela concepção da língua como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical (MARTELOTTA; KENEDY, 2003, p. 20).

Na corrente funcionalista, portanto, a língua é analisada como estrutura que extrapola as prescrições das gramáticas tradicionais, pois sua atividade em uso nas situações de comunicação entre sujeitos interlocutores envolve não apenas conhecimentos normativos sobre a estrutura linguística, mas revela também uma interdependência de fatores extralinguísticos como contexto e conhecimento de mundo.

Como parte integradora tem-se a linguística de texto que, de acordo com Koch (2004, p. 11), “toma, pois, como objeto particular e investigação não mais a palavra ou frase isolada,

mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos [...]”. Na mesma direção teórica está a proposta provisória de Marcuschi para a LT (Linguística de texto). O autor propõe que se veja a LT como:

[...] o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

Dentro dessa abordagem, os textos produzidos em sala de aula no âmbito do PIBID foram analisados a partir da consideração de que as operações linguísticas responsáveis pela materialização do texto como uma entidade dotada de sentido comunicativo constroem-se nas escolhas linguísticas que se faz e nas que se dispensa, bem como na situacionalidade, que exige uma adequação a um determinado contexto.

Para observação dessas operações linguísticas nos textos dos alunos toma-se como método a prática de análise linguística, expressão cunhada por João Wanderley Geraldi na década de 1980, quando do lançamento da coletânea *O texto na sala de aula*. Segundo Mendonça (2006, p. 206) o objetivo central da análise linguística é “refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem.” Sendo assim, tomando-se como ilustração, o professor que trabalha os pronomes e suas subclasses isoladamente, exigindo que o aluno apenas decore os tipos de pronome, pode repensar sua prática metodológica e propor uma reflexão, a partir do texto, sobre a função e os usos do pronome. O professor pode mostrar que o pronome “ele”, usado no texto pelo aluno, serve como elemento que retoma algo já dito anteriormente e que, conseqüentemente, dá progressão e continuidade ao texto. Apenas por meio da análise linguística é que o professor poderá propor uma reflexão como sobre os usos da linguagem. Em suma pode-se dizer que a análise linguística:

[...] é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 208).

De acordo com essa postura teórico-metodológica, o texto atravessa um processo de construção que deve se iniciar nos exercícios de leitura que precedem à escrita textual. Durante essa atividade, é necessário deixar claro que a produção discursiva do aluno é um instrumento de participação social em que o funcionamento linguístico opera por meio da relação entre elementos da estrutura gramatical, textual, semântica e pragmática. O texto que o aluno escreve materializa uma modalidade da língua legítima nos contextos formais da comunicação, ou seja, ao propor análise linguística em sala de aula, o professor amplia as possibilidades de encaminhar seus alunos no processo de aquisição e aperfeiçoamento de habilidades linguísticas. Dessa forma, o aluno acumula no seu repertório um vasto

conhecimento sobre a língua, suas diversas modalidades e seu funcionamento dentro das práticas sociais estabelecidas.

No plano de ação construído pelos bolsistas incluía-se, portanto, um trabalho de análise linguística das produções textuais, que levaria à reescrita dos mesmos textos. Tomando como ponto de partida a primeira versão da introdução da redação de um dos alunos que já foi analisada anteriormente, a atividade de análise linguística foi feita em sala de aula. Após a escrita da primeira versão, os bolsistas corrigiram os textos e levaram as observações para discutir com a turma. Durante essas discussões, foram expostos alguns trechos das redações com o objetivo de analisá-la e reescrevê-la. Os alunos foram convidados a participar dessa etapa de análise e revisão. Os bolsistas faziam as análises, demonstrando as incongruências do ponto de vista normativo, semântico e funcional. Em seguida, solicitavam dos alunos sugestões para a reformulação e reescrita dos trechos. Como resultado dessa atividade participativa, tem-se o mesmo trecho analisado anteriormente, mas reestruturado e adequado às convenções necessárias:

O alcoolismo é uma doença crônica devido ao consumo excessivo de álcool. Além dos problemas que traz a saúde, quando associados (álcool e volante) podem gerar acidentes, comprometendo a vida do alcoolatra e também de outras pessoas (trecho retirado do mesmo texto do aluno após a atividade de análise linguística e reescrita textual).

Pode-se perceber que essa versão do texto se apresenta de forma mais clara e organizada linguisticamente. O aluno mantém as ideias do texto anterior e ao mesmo tempo melhora as condições de estruturação do seu texto. Nessa nova versão, é possível notar que o aluno não comete mais os equívocos do texto anterior: a contradição das ideias e a má construção dos períodos. Nesta versão, é possível notar a escolha de recursos linguísticos que constroem as amarras textuais e, conseqüentemente, a coesão do texto, que deve ser acompanhada pela coerência das ideias que são postas em jogo na atividade discursiva. Apesar disso, ainda se percebe alguns problemas menos graves, como o descumprimento de regras ortográficas de algumas palavras.

Na teoria funcionalista da linguagem, o texto é um “produto linguístico de um processo discursivo” (NEVES, 2016, p. 94). Além disso, conforme pontua Neves:

[...] por natureza uma gramática de base funcionalista inclui na análise toda a situação comunicativa, embora examine a estrutura gramatical: inevitavelmente são determinantes o propósito do evento de fala, os participantes e o contexto discursivo (NEVES, 2016, p. 94).

Com isso, a observação dos fundamentos da teoria funcionalista em textos de alunos no ensino médio configurou-se como um exercício de investigação da língua real, falada e escrita nos dias de hoje. De igual modo, essa perspectiva fortaleceu os objetivos do trabalho com os gêneros textuais: o desenvolvimento das habilidades discursivas mediante a multiplicidade de contextos e situações; o aprimoramento do repertório linguístico, bem como o aperfeiçoamento da autonomia frente aos atos de fala nas convenções sociais.

#### **4 Considerações finais**

No âmbito da discussão proposta neste trabalho foi possível perceber a importância do projeto PIBID para a construção de um programa de ensino de língua portuguesa pautado

numa pedagogia participativa e dialógica, uma vez que o programa possibilita a articulação entre professores da educação básica e bolsistas de iniciação à docência.

Nesse exercício de trocas e construção de conhecimento, ambos os sujeitos são autônomos na elaboração desse programa de ensino. Além disso, a participação conjunta contribui tanto para o processo da formação docente dos bolsistas de iniciação à docência quanto aprimora o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do professor regente no âmbito da educação básica.

A incorporação dos fundamentos da linguística funcional, aliada aos princípios da linguística de texto, potencializa o exercício de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, uma vez que são tomadas situações reais de comunicação. Nesse sentido, o ensino da língua passa a ter uma razão concreta, pois o aluno será motivado a refletir sobre manifestações reais da linguagem, presentes na sua atividade discursiva.

O PIBID tem assegurado e garantido aos estudantes de licenciatura uma formação docente consolidada e pautada nos parâmetros educacionais que definem a formação de professores como um processo contínuo e diário que se constrói na elaboração de propostas de ensino e na sua aplicação em sala de aula. De igual modo, a articulação do programa na educação básica e no ensino superior tem fortalecido o exercício de aperfeiçoamento dos docentes que já atuam na educação, pois o contato com as discussões da academia e o relacionamento diário com os bolsistas funcionam como atividade formativa.

Dessa forma, ao refletir o ensino da língua portuguesa sob a perspectiva do funcionalismo da linguagem no contexto do PIBID, este trabalho assume seu compromisso com uma prática de reflexão linguística que encaminhe os estudantes do ensino médio ao aprimoramento das habilidades discursivas necessárias para a produção de um bom texto. Isso significa que o trabalho com textos na perspectiva do funcionalismo garante que a exploração dos gêneros textuais analise a produção discursiva como uma entidade comunicativa situada socialmente e ativa funcionalmente, ou seja, permite que o aluno entenda o texto como um produto linguístico que desempenha funções nas diversas esferas e nos diversos contextos.

### Referências Bibliográficas

ALVES, E T; BARRETO, T. L; COELHO, P. J. S. *As contribuições do PIBID no processo de formação inicial e na construção da identidade docente dos licenciandos do curso de pedagogia - Uneb - Campus XVI – Irecê*. Revista Discentis, Irecê – BA, v. 4, n. 4, p. 65-76, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.dcht16.uneb.br/revista/>>. Acesso em 14 jul. 2016.

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

ANTUNES, Irandé. Linguagem como interação: língua, gramática e ensino. In: *Gramática contextualizada: “limpando o pó das ideias simples”*. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 15-30.

BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra quê? In: *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino do português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 23-42.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Ministério da Educação*. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRITO, Jônatas Nascimento de. *A produção textual em busca de um ensino de língua significativo para alunos e professores*. Revista Discentis, Irecê – BA, v. 4, n. 4, p. 49-64, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.dcht16.uneb.br/revista/>>. Acesso em 14 jul. 2016.

BRITO, Jônatas Nascimento de. Relatório *Semestral Pibid Interdisciplinar: Docência compartilhada*. In: LINGUÍSTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PLANO INTERDISCIPLINAR NA POTENCIALIZAÇÃO DO TRABALHO LINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016, Irecê, BA: UNEB – DCHT – XVI, p. 1-11. Não Publicado.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. - 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTELOTTA, M. E; KENEDY, E. 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*. Rio de Janeiro: FAPERJ: DP&A, 2003, p. 17-28.

ILARI, Rodolfo. *Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna*. Museu da Língua Portuguesa: São Paulo, 2014. Disponível em < <http://www.museulp.org.br/?p=44>>. Acesso: 12 mar. 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MADUREIRA, A. L. G. *Linguística e Prática Pedagógica: o Plano Interdisciplinar na Potencialização do Trabalho Linguístico na Educação Básica*. Subprojeto Interdisciplinar do PIBID. Edital nº 010: PIBID/UNEB/CAPEL, Salvador, BA, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010, pp.19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Breve excursão sobre a linguística no século XX. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* - São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 25-48.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 199-226.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. O texto na teoria funcionalista da linguagem. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *O texto e seus conceitos*. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 93-102.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, Linguística. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à Linguística: 1. objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 11-24.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. *Institucional – PIBID CAPES*. Disponível em: < <http://www.uneb.br/pibid/sobre/>>. Acesso em: 22 ago. 2016



SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 20. ed São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, A. L. G.; FIGUEIREDO, C. S.; SALES, M. A.; COSTA, M. B.; COELHO, P. J. S. Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente. In: *Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente*. 1. ed. Salvador - Bahia: EDUNEB, 2016, v. 1, p. 17-26.

TAGLIANI, D. *A perspectiva funcional da linguagem de Halliday e o ensino de língua portuguesa*. Vidya, v. 24, n. 42, p. 109-116, jul./dez., 2004 – Santa Maria, 2007. Disponível em: < <http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2004/42/perspectiva.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2016.

## O QUE AS FORMAS NOMINAIS TÊM DE VERBAIS

João BORTOLANZA\*

**Resumo:** Questiona-se a sistemática superficialidade como são tratadas as Formas Nominais pelas principais gramáticas de Língua Portuguesa. Por pertencerem ao Verbo, deverão ter pelo menos algumas das categorias características do Verbo. E por pertencerem ao Nome deverão equivaler a Categorias Nominais. É comum encontrar-se a equivalência Infinitivo/Substantivo, Particípio/Adjetivo e Gerúndio/Advérbio, justificando na Conjugação seu caráter Nominal, opondo-se ao caráter verbal dos ditos “modos finitos”. Mas quase nada se encontra sobre seu caráter Verbal. Partindo da análise da estrutura das Formas Nominais Latinas – sendo o Português o Latim apenas em outros tempos e lugares – podem-se tirar algumas bases para um novo estudo das Formas Nominais Portuguesas. Como em Latim, têm elas TEMPO e VOZ. Como em Latim são seis as Formas tanto do Infinitivo, quanto do Particípio. Já a criação românica do Gerúndio enquanto Forma Nominal do Verbo na categoria nominal de Advérbio – embora conserve às vezes um caráter de Particípio Presente – trai sua formação do Ablativo Latino do Infinitivo -NDO com sua função adverbial. São muitas as falhas das nossas gramáticas: não são 3 as Formas Nominais, são 18: são apenas 3 as formas flexionais, mas e as formas analíticas (aliás, muitas existiam também em Latim)? Interessante seria partir de uma das primeiras “Partes da Oração”: Nome, Verbo e Particípio (que participa de ambos). Isso permitirá abrir outra discussão: as Orações ditas Reduzidas.

**Palavras-chave:** Gramaticologia; Formas Nominais; Categorização.

**Résumé:** On questionne ici la systématique superficialité des grammaires du Portugais en présentant les Formes Nominales du Verbe. Pour appartenir au Verbe, elles devront avoir au moins quelques catégories caractéristiques du Verbe. Et en appartenant au Nom, elles devront équivaloir aux catégories nominales. On rencontre communément les équivalences Infinitif/Substantif, Participe/Adjectif et Gérundif/Adverbe, ce qui justifie leur caractère Nominal, en opposition avec le caractère verbal des nommés « Formes Personnels/ Modes finites ». Mais on rencontre presque rien de leur caractère verbal. En partant de l’analyse de la structure des Formes Nominales Latine – en étant le Portugais le Latin dans autres temps et lieux – on peut voir les bases où s’appuie une nouvelle étude des Formes Nominales Portugaises. Comme dans le Latin, elles ont Temps et Voix. Comme dans le Latin, sont six les formes soit de l’Infinitif, soit du Participe. Quant au Gerondif, il est une création romanique en tant que Forme Nominale du Verbe dans la catégorie de l’Adverbe – si bien que souvent il présente un caractère du Participe Présent – révèle sa dérivation de l’Ablatif de l’Infinitif Latin –« NDO » avec sa fonction adverbiale. Ce sont beaucoup les fautes de nos grammaires : les Formes Nominales ne sont pas 3, mais 18 ; les formes flexionales sont seulement 3, mais et les formes analytiques (d’ailleurs, il y a plusieurs dans le propre Latin) ? Il serait important partir des premières « parties de l’oraison » Nom, Verbe e Participe (qui participe de l’un et de l’autre). Cela pourra ouvrir une autre question : les Oraisons nommées en portugais « Réduites » .

**Mots-clés :** Grammaticologie ; Formes Nominales ; Catégorisation

### 1. Introdução

\* Professor Colaborador da Filosofia UFU. Endereço eletrônico: [jbortolanza@uol.com.br](mailto:jbortolanza@uol.com.br)

A presente comunicação pretende apresentar a Gramaticologia no que se refere às Formas Nominais, questionando a sistemática superficialidade como são tratadas pelas principais gramáticas de Língua Portuguesa. Por pertencerem ao Verbo, deverão ter pelo menos algumas das categorias características do Verbo. E por pertencerem ao Nome deverão equivaler a Categorias Nominais. É comum encontrar-se a equivalência Infinitivo/Substantivo, Particípio/Adjetivo e Gerúndio/Advérbio, justificando na Conjugação seu caráter Nominal, opondo-se ao caráter verbal dos ditos “modos finitos”. Mas quase nada se encontra sobre seu caráter Verbal. Inominável é denominar-se as formas de Infinitivo Simples e Composto e Gerúndio Simples e Composto, como se LER e TER LIDO fosse apenas questão de forma: evidente que conviria aceitar o princípio de que as Formas Nominais têm pelo menos TEMPOS. Partindo da análise da estrutura das Formas Nominais – sendo o Português o Latim apenas em outros tempos e lugares – podem-se tirar algumas bases para um novo estudo das Formas Nominais Portuguesas. Como em Latim, têm elas TEMPO e VOZ. Como em Latim são seis as Formas tanto do Infinitivo, quanto do Particípio. Já a criação românica do Gerúndio enquanto Forma Nominal do Verbo na categoria nominal de Advérbio – embora conserve às vezes um caráter de Particípio Presente – trai sua formação do Ablativo Latino do Infinitivo em -NDO com sua função adverbial, forma, aliás, que é um dos poucos ablativos que se conservou em português. São muitas as falhas das nossas gramáticas: não são 3 as Formas Nominais, são 18: são apenas 3 as formas flexionais, mas, mais uma vez, excluem-se as formas analíticas (aliás, muitas existiam também em Latim). Interessante seria partir de uma das primeiras “Partes da Oração”: Nome, Verbo e Particípio (que participa de ambos). Isso permitirá abrir outra discussão: as Orações ditas Reduzidas.

## 2. O particípio

Diz Vieira no Sermão de Santa Catarina, que tem como epígrafe *Ne forte*<sup>1</sup> (vol. VII, VIII e IX, p. 989-990):

E o que quer dizer o *ne forte*? Quer dizer: para que não por algum acaso; para que não por alguma desgraça; para que não por algum engano; para que não por alguma violência; para que não por algum descuido próprio, ou diligência e indústria alheia. É o *ne forte* um advérbio, sempre VIGILANTE, mas indeciso: é uma suspensão do QUE É, é uma dúvida do QUE SERÁ, é um cuidado solícito do QUE PODE SER” [“com base na História que é a mensageira do QUE FOI” acresço eu]. É um receio temerário do FUTURO, não ESQUECIDO do PASSADO, nem DIVERTIDO do PRESENTE; e neste círculo de todos os tempos ACAUTELADO para todos. [grifos meus].

Partindo da grande descoberta tripartite inicial dos gramáticos, Verbo-Nome-Particípio, dado até o vasto emprego do particípio grego, abriu-se uma grande discussão metalinguística da função mista das Formas Nominais – que pouco avançou! São elas um misto de Nome e Verbo e, como tais, participam de ambos. E o particípio é, enquanto nome, um Adjetivo, submetido à categoria da concordância de gênero e número – em latim e em grego também de caso – mas trazendo seu caráter de Verbo, com as categorias de Tempo e Voz.

Observem-se em Vieira, as próprias denominações temporais – “neste círculo de todos os tempos”, como diz – de PRESENTE (Particípio Presente de *PRAESUM*), PASSADO (Particípio Passado de Passar) e FUTURO (Particípio Futuro de *SUM*): isto é, o tempo que acontece na simultaneidade, o tempo que refere à anterioridade e o tempo que se volta para a posterioridade. Em português são ora Adjetivos, ora Substantivos, como se pode constatar nas reminiscências dos particípios tão comuns em nossa língua. É o caso do VIGILANTE referido

<sup>1</sup> As cinco virgens prudentes negaram-se a emprestar o óleo de suas lâmpadas para as cinco virgens néscias *ne forte non sufficiat nobis et vobis*, “para que porventura não seja suficiente para nós e para vós”.

ao advérbio (que sempre vigia), indeciso, ACAUTELADO mirando ao futuro, nem ESQUECIDO da história pregressa, nem DIVERTIDO do instante que se esvai.

Enquanto vigilante se instala numa presença simultânea da consciência; por acautelado, esquecido e divertido traz hábitos desenvolvidos pelo constante vigiar do passado: vigilante posto que “se acautelou”, não “se esqueceu” nem “se divertiu”, reforçando as raízes pretéritas do ser atual. Particípios mudados em adjetivos, mas que conservam sua raiz temporal originária, portanto.

Atente-se, ainda nesse Sermão de Vieira, para o valor PARTICIPIAL das nossas denominadas Orações Adjetivas:

é uma suspensão do QUE É, [do PRESENTE]  
 é uma dúvida do QUE SERÁ, [do FUTURO]  
 é um cuidado solícito do QUE PODE SER. [futuro potencial]  
 [acresço “com base na História que é a mensageira do QUE FOI”,  
 isto é, do PASSADO do “SIDO”].

Isso nos obriga a voltar à nossa origem latina. Ainda nesse Sermão (p. 1001), Vieira cita Sêneca, na tragédia *Agamemnon*, em que o próprio Agamémnon contempla Tróia arruinada:

*VICTAMQUE quamvis videat, haud credit sibi POTUISSE VINCI.*

[E embora a veja VENCIDA, não crê a si mesmo que ela tivesse podido SER VENCIDA] e ainda que Agamémnon estava vendo VENCIDA a Tróia, não acabava de crer, nem de se persuadir a si mesmo, que ele a tivesse vencido. Não se podia louvar mais, nem encarecer melhor a grandeza da vitória. Na opinião invencível, aos olhos VENCIDA. (Trad. minha)

Quadro 1: PARTICÍPIOS DE *VINCĒRE*

<u>TEMPOS</u>	<u>VOZ ATIVA</u>	<u>VOZ PASSIVA</u>
PRESENTE	<i>VINCENS –TIS</i>	<i>qui vincitur</i>
PASSADO	<i>qui vicit</i>	<i>VICTUS -a -um</i>
FUTURO	<i>VICTURUS -a -um</i>	<i>VINCENDUS -a -um</i>
PRESENTE	que vence	que é vencido
PASSADO	que venceu	VENCIDO
FUTURO	que há de vencer	que há de ser vencido

O tão apregoado sintetismo latino já apresentava duas ditas “Relativas”, ou seja, formas analíticas de 2 dos 6 particípios, sem contar que outras Relativas substituíam frequentemente os 4 sintéticos disponíveis. O português tão somente estendeu esse processo analítico. Aliás, nossos gramáticos sequer atentam para a única forma passiva verdadeiramente sintética do Português, exatamente o Particípio que é do Tempo Passado e da Voz Passiva. As orações “Participiais” evidenciam-se no trecho citado de Vieira. Com um detalhe: não somente a voz passiva, mas também a Depoente, forma passiva com seu valor ativo, ACAUTELADO = que se acautelou e que tem cautela, não ESQUECIDO = que não esqueceu e não esquece, PASSADO = que passou, DIVERTIDO = que se divertiu, desviou.

### O INFINITIVO

Evanildo Bechara (p. 516), falando das orações reduzidas de infinitivo cita (inadvertidamente!) Alexandre Herculano com um claro exemplo de Infinitivo futuro ativo:

“O HAVER DE MARCHAR em um país inimigo, ocupado por gente belicosa, era considerado muito grave”

E poderia trazer para o presente e para o passado:

“O MARCHAR ... é considerado muito grave”;

“O TER MARCHADO.... foi considerado muito grave”.

Mantendo o ambiente bélico, poderia voltar-se para o “O haver de vencer, o vencer e o ter vencido”, frente ao risco de “haver de ser vencido, de ser vencido ou de ter sido vencido.”

Voltando ao Panegírico Vieira, entre os feitos beneméritos de Catarina, num debate com 50 filósofos, além de dissuadi-los de seus deuses, convenceu-os a abraçar a Fé cristã, e estava decidida a converter os soldados que a vigiavam. Diz:

“Muito mais dificultoso é HAVER DE VENCER soldados, que TER CONVENCIDO filósofos. Os soldados não se vencem com argumentos de palavras, senão com silogismos de ferro [...] Toda a força que tem o filósofo consiste na razão, e toda a razão do soldado consiste na força” (p.1017)

Ante o Imperador da Língua Portuguesa, haveria que confessar essa sua habilidade em jogar com o “círculo de todos os tempos”, primeiramente identificando-os, depois estabelecendo a metalinguagem gramatical. Vieira marca claramente a antítese com a oposição temporal dos Infinitivos Futuro e Passado. Valeria explorar esse jogo antitético:

- Muito mais dificultoso é HAVEREM DE SER VENCIDOS os soldados, que TEREM SIDO CONVENCIDOS os filósofos (Futuro e Passado Passivos)
- Muito mais dificultoso é VENCER soldados que CONVENCER filósofos; muito mais dificultoso é SEREM VENCIDOS os soldados que SEREM CONVENCIDOS os filósofos (trazendo a máxima para o Presente Ativo e Passivo)

Mais uma vez fica evidenciada a latinidade de nossa Língua deslocada no tempo e espaço:

INFINITIVOS DE *VINCĒRE*

TEMPOS	VOZ ATIVA	VOZ PASSIVA
Presente	<i>VINCĒRE</i>	<i>VINCI</i>
Passado	<i>VICISSE</i>	<i>victum -am -um esse</i>
Futuro	<i>victurum -am -um esse</i>	<i>victum iri</i>
Presente	VENCER	ser vencido
Passado	ter vencido	ter sido vencido
Futuro	haver de vencer	haver de ser vencido

São, portanto, 6 os Infinitivos no Latim na sua extensão temporal. Já em Latim Clássico empregavam-se formas analíticas com os verbos SUM e IRE, tendo somente 3 formas flexivas. O Português não tem mais que uma única forma flexiva, com seu valor substantivo presente e ativo. E longe de ter um “Infinitivo Composto”, tem 5 formas analíticas, compostas sim com os verbos auxiliares de significação vazia.

O HAVER DE ANUNCIAR, o ANUNCIAR e o TER ANUNCIADO a vitória é apenas forma superficial de o HAVER DE SER ANUNCIADA , o SER ANUNCIADA e o TER SIDO ANUNCIADA a vitória.

## O GERÚNDIO

O Gerúndio latino era a declinação do Infinitivo Presente Ativo:

Nom/Acus	VINCĒRE	vencer
Gen	VINCENDI	de vencer
Dat/ Abl	VINCENDO	a vencer / vencendo
Acus. final	AD VINCENDUM	para vencer

Por sua força Adverbial própria do Ablativo, -NDO passou a constituir a categoria Nominal Advérbio, equivalente normalmente a Orações Adverbiais. Como todas as Formas Nominais são desdobráveis em Conectivo e Verbo, isto é, são Formas “Reduzidas”, que podem ser “Desenvolvidas”, tendo portanto uma constituição complexa de estrutura profunda que pode se tornar superficial, transformando-as em Cláusula + Verbo – e aqui se abre toda uma outra questão sobre a falta de embasamento apresentado em nossas Gramáticas em relação às Orações Reduzidas.

João Guimarães Rosa no conto São Marcos (Sagarana, v. I, 360):

“Naquele tempo eu morava no Calango-Frito e não acreditava em feiticeiros [...] E me ria dessa gente toda do mau milagre [...] e do João Mangalô [...] o orixá de todos os metapsíquicos por-perto [...] de quem eu zombava já por prática. Com isso eu me crescia MAIS MANDANDO e o preto que se ria acho que ACHANDO a mesma graça de mim”.

Poderíamos deslocar esse imperfectivo passado (“quanto mais mandava, que achava”) para o perfeito do passado ou projetar para o futuro:

Com isso eu me cresci mais TENDO MANDADO e o preto que se riu acho que TENDO ACHADO a mesma graça em mim.

Com isso eu me crescerei mais HAVENDO DE MANDAR e o preto que se rirá acho que HAVENDO DE ACHAR a mesma graça em mim.

Mais uma vez constam-se os 6 Gerúndios, sendo apenas 1 flexivo:

	ATIVO	PASSIVO
Presente	Escrevendo um conto	Sendo escrito o conto
Pretérito	Tendo escrito	Tendo sido escrito o conto
Futuro	Havendo de escrever	Havendo de ser escrito o conto
	ou: Tendo que escrever	Tendo de ser escrito o conto encomendado

No desdobramento dessa “forma complexa”, traz-se à superfície a oração adverbial com sua classificação em Temporal, Causal, Concessiva ou Condicional, com ajuda da Oração principal. Observemos atentamente essas frases:

- a) TENDO CHEGADO, poderemos ver *in loco* as consequências.
- b) TENDO CHEGADO, vimos *in loco* as consequências.

Ao desenvolvermos, trazendo à superfície a estrutura profunda, teremos:

- a) Quando tivermos chegado, poderemos ver *in loco* as consequências.
- b) Quando chegamos, vimos *in loco* as consequências.

Além de descobrirmos que se trata de Orações Adverbiais Temporais, levanta-se outra questão: em a) o tempo futuro tem dois aspectos, imperfeito na OP e perfeito na Adverbial; em b) temos dois Passados perfeitos ou acabados ou temos dois Presentes perfeitos? Poderíamos acrescentar “enquanto outros que já tinham passado por lá sequer tinham constatado a gravidade do acidente”, para ficar claro que o Passado Perfeito dialoga com o Presente Perfeito. A posterioridade do futuro não é apenas tempo, assim como a anterioridade do Passado indica algo a mais que um fato anterior: a categoria essencial do Aspecto não se dilui na outra categoria essencial de Tempo.

Observe-se também que os dois exemplos são de Gerúndio Passado Ativo, mas não se equivalem ao serem desdobrados – mais uma questão a merecer maior estudo.

Valeria reforçar a oposição trazendo para o Gerúndio Presente Ativo, que, por ser concomitante, ora se refere ao Presente, ora ao futuro, ambos imperfectivos:

CHEGANDO, vemos *in loco* → Quando chegamos  
 CHEGANDO, veremos *in loco* → Quando chegarmos

## CONCLUSÃO

Gramática é a verdadeira reflexão sobre o funcionamento da língua, a exigir sempre um conhecimento de sua verdadeira história, que paira no tempo acima dos homens e dos

gramáticos. Há um “compartir” – como dizem os castelhanos – de categorias que se modificam sim, mas que acima de tudo permanecem, a ponto de uma simples criança em idade pré-escolar, quando estudada em sua gramática, atestar com absoluta coerência o que há de continuidade na variabilidade. A verdadeira Gramaticologia deve pois questionar padrões que se tornaram “clássicos” e até “leis” – como a nossa NGB – que primam pela repetição imitativa e muitas vezes irrefletida.

Com o exposto, tenciono colocar a dúvida, a par de algumas certezas. Haveria mesmo Formas Nominais do Verbo? O que as distingue essencialmente das formas verbais propriamente ditas? Entendo que, em sua essência, são formas complexas, “reduzidas” que se desdobram em Cláusula de Ligação e Verbo, além de se definirem em seu caráter Participial, posto que participam do Nome e do Verbo. Enquanto Verbos, possuem Tempo e Voz, mas teriam também Aspecto?

Intrigante é ainda hoje, mesmo diante da quase falta de conjugação do Inglês, ainda não reconhecermos como autêntica conjugação verbal as Formas Analíticas no Português, por exemplo. Há que viajar no tempo, ir aos textos clássicos da Antiguidade e descobrir o que os gramáticos não disseram, para chegarmos ao que é o entender a fundo Nossa Língua Portuguesa.

### **Bibliografia**

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001,
- CUNHA, Celso F. *Gramática da Língua Portuguesa*. 7ª edição. Rio de Janeiro: FENAME, 1980.
- VIEIRA, Pe. Antônio. *Obras Completas do Padre Antônio Vieira*, vol. III, Porto: Lello & Irmãos, 1993,
- ROSA, João Guimarães. *Ficção Completa*, vol. I. – *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

## O RECURSO DA MODALIDADE EM TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: MANIFESTAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DE AUTORIA

Helena Maria Ferreira\*

**Resumo:** Neste trabalho, elegemos como objeto de estudo a questão da modalidade, que, tomada na dimensão argumentativa, funciona como uma marca de autoria, pois desvelam posições dos autores, expressam uma opinião ou ponto de vista ou evidenciam a emissão de um julgamento. Para a realização do trabalho, desenvolvemos um estudo teórico, pautado nos princípios basilares da Gramática Linguística Funcional e nos pressupostos da Linguística Textual, em uma perspectiva interpretativa e comparativa. Para a análise, selecionamos 100 textos produzidos por alunos do Ensino Médio. Após a catalogação das ocorrências de recursos léxico-gramaticais usados para modalizar/modular o discurso, realizamos classificações, considerando os tipos: modalização e modulação. Constatamos que os estudantes, no processo de textualização de suas produções, ao usarem o recurso da modalidade, empregaram com maior incidência a modalidade por usualidade e a modulação por obrigação, o que desvela uma posição de comprometimento com o que escreve, indicando um efeito comunicativo de alto valor de opinativo. A modalidade se expressa por meio da modalização (epistêmica) e da modulação (deôntica), que evidenciam diferentes graus de (des) comprometimento com a informação ou conhecimento apresentado. Esses usos mais polarizados favorecem a adesão do leitor e contribuem para a construção da argumentatividade discursiva, pois a opção por determinado modalizador ou modulador depende, entre outras questões, da intenção do escritor.

**Palavras-chave:** Modalidade; Modalização; Argumentação; Produção de textos; Escrita.

**Abstract:** This paper chooses as object of study the issue of mode, which, taken in the argumentative dimension, works as an authoring brand because unveil positions of the authors, express an opinion or point of view or evidence to issue a judgment. To carry out the work, a theoretical study was developed, based on the guiding principles of Linguistics Functional Grammar and assumptions of linguistics Textual, in an interpretative and comparative perspective. For the analysis, we selected 40 texts produced by high school students. After cataloging instances of lexico-grammatical resources used to modalizing / modular speech, ratings were performed, according to types: modalization and modulation. It was found that students in textualization process of their production, to use the feature mode, employed with higher incidence mode by usualidade and modulation of obligation, which reveals a compromising position with the writing, indicating a communicative effect of high value opinionated. The modality is expressed through modalization (epistemic) and modulation (deontic), which show different degrees of (dis) engagement with the presented information or knowledge. These more polarized uses favor the player's membership and contribute to the construction of discursive argumentativity because the choice of certain modalizador or modulator depends, among other issues, the writer's intention.

**Keywords:** Mode; Modalization; Argumentation; Production of texts; Writing.

---

\* Doutora em Linguística Aplicada pela PUC/SP, professora adjunta do Curso de Letras da Universidade Federal de Lavras – helenaferreira@dch.ufla.br



## **1 Introdução**

No processo de produção de textos em processos seletivos, a questão da autoria tem sido recorrentemente discutida, uma vez que é comum encontrarmos textos que apresentam uma organização que inviabiliza a identificação de posicionamentos enunciativos por parte do autor das redações. Em nossa investigação, encontramos vários estudos, entre os quais destacamos a pesquisa realizada por Costa Val (1999) que demonstram que a produção textual, realizada no âmbito de seleção para ingresso em ensino superior, evidencia sérias dificuldades nos usos das formas linguísticas, na organização e na estruturação textual, na adequação do texto ao gênero textual/discursivo e ao contexto enunciativo, na construção da argumentação e na defesa/sustentação de um ponto de vista.

Nesse sentido, acreditamos que uma discussão sobre a modalização/modalidade poderá contribuir, de modo substancial, para que percebemos os mecanismos utilizados para a adequação do texto ao processo de interação, a exteriorização explícita das intencionalidades e o direcionamento do leitor para a interpretação do conteúdo temático.

Vale advertir que o estudo da modalização é uma questão complexa, conforme podemos constatar na afirmação de Carrascosi (2011, p. 36): “não é novidade afirmar que as modalidades constituem uma categoria difícil de ser apreendida e de grande complexidade. As discussões em torno do tema se circunscrevem em reflexões que apresentam, simultaneamente, dissensos e consensos, seja no que diz respeito às abordagens (lógicas ou linguísticas), seja no que diz respeito às questões conceituais (distinções entre modo, modalidade e modulação).

De um modo geral, em conformidade com Carrascosi (op. cit), podemos considerar que a modalidade pode ser “definida em termos de envolvimento do falante e do ouvinte, das intenções comunicativas, do contrato epistêmico, do conhecimento compartilhado, ou seja, em função de sua inserção pragmática.” (p. 36)

Complementando o exposto, Bronckart (2006) afirma que, ao modalizar seu discurso, o produtor de textos concede aos seus interlocutores pistas para a compreensão do seu discurso, ou seja, direcionamentos para uma espécie de convencimento acerca da ideias apresentadas. Na prática, essas marcas emergem em unidades linguísticas, materializando-se, por exemplo, por meio do futuro do pretérito, verbos auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais e determinadas orações impessoais. Esse será o enfoque que daremos na nossa discussão.

A partir dessa contextualização, ressaltamos que o presente trabalho é constituído por estudo teórico, pautado em uma perspectiva interpretativa e comparativa. Além disso, apresentamos uma análise de ocorrências de modalizações, para a qual selecionamos 100 textos produzidos por alunos do Ensino Médio. Após a catalogação das ocorrências de recursos léxico-gramaticais usados para modalizar/modular o discurso, realizamos classificações, considerando os tipos: modalização e modulação.

### **A modalização em foco**

Os estudos sobre a modalização são consensuais ao reiterarem a importância desse mecanismo para o processo de autoria. No entanto, em relação às questões conceituais constatamos algumas divergências entre os autores pesquisados, como os conceitos de modo, modalização e modalidade, que ora são distinguidos, ora são

tratados como sinônimos (ver CASTILHO, CASTILHO, 2002). As abordagens lógicas e as abordagens linguísticas também se inserem nesse gesto (ver NEVES, 1996). Assim, não nos ocuparemos de estabelecer distinções nítidas entre os diferentes enfoques, mas iremos apresentar um panorama dos estudos dos diversos autores que tratam da temática.

Iniciando nossa reflexão, consideramos pertinente destacar a distinção feita por Bronckart (2012, p. 330) sobre modalizações e recursos de textualização. Para o autor,

As modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. Enquanto os mecanismos de textualização, que marcam a progressão e a coerência temáticas, são fundamentalmente articulados à linearidade do texto, as modalizações, por sua vez, são relativamente independentes dessa linearidade e dessa progressão; as avaliações que traduzem são, ao mesmo tempo, locais e discretas (por oposição ao caráter isotópico das marcas de textualização) e podem também insinuar-se em qualquer nível da arquitetura textual. Portanto, as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático.

Conforme podemos observar, as modalizações extrapolam a dimensão de um elemento linguístico, pois atuam no processo de interação entre locutor/interlocutor, uma vez que dão força argumentativa aos enunciados e servem como instruções que especificam uma direção para a compreensão por parte do ouvinte/leitor. Nesse contexto, assume função discursiva, pois se constituem pela interatividade entre interlocutores.

Complementando o exposto, Koch (2002) considera que a modalização tem a função de determinar “o modo de como aquilo que se diz é dito” (KOCH, 2002, p. 24), ou seja, na produção de um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude no enunciado que produz. Por meio das modalidades que o locutor marca uma distância relativa em relação ao enunciado, expressando seu maior ou menor engajamento com o que diz.

Para Neves (1996, p. 152), em uma perspectiva linguística, todo ato de enunciar traz, na sua essência, a intenção de modalizar: “se a modalidade é, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva, é cabível propor que não existam enunciados não modalizados”, seja por palavras, diagramação ou até mesmo organização textual.

Assim, podemos considerar que os modalizadores assumem diferentes funções. Para uma compreensão do recurso da modalização, apresentaremos um panorama das classificações propostas por diferentes autores.

Em Bronckart (2012), encontramos 4 funções:

- 1) Lógicas: consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários.

- 2) Deônticas: consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas de uso.
- 3) Apreciativas: consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc, do ponto de vista da entidade avaliadora.
- 4) Pragmáticas: contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição etc), em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc), ou ainda, capacidades de ação.

Conforme pontuamos, Bronckart (2006) não faz a distinção entre critérios lógicos e linguísticos, uma vez que apresenta uma proposta de classificação bastante ampla, pois combina dimensões lógicas, linguísticas e discursivas.

Por sua vez, Castilho e Castilho (2002, p. 199) focalizam a modalização no estudo dos advérbios, embora reconheçam a presença de outros recursos linguísticos. Para os autores, a prosódia (ex: muiiito), os modos verbais, os verbos auxiliares (ex: dever, poder, querer), os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes (ex: achar, crer e acreditar), os adjetivos (ex: é possível, é claro, é desejável) e os sintagmas preposicionados em função adverbial (ex: na verdade, em realidade, por certo) etc.

Castilho (2012) e Neves (2011) abordam também a questão da modalização, por meio de uma análise de adjetivos e de advérbios. Castilho (2012) estabelece a classificação de adjetivos e de advérbios em: a) modalizadores epistêmicos: a avaliação gera certeza (adjetivos epistêmicos asseverativos) ou uma incerteza (adjetivos epistêmicos quase asseverativos); b) modalizadores deônticos: algo que é considerado necessário e c) modalizadores discursivos: afetam simultaneamente um termo do enunciado e um participante da enunciação.

Neves (2011) também elenca 4 tipos de modalizadores: a) epistêmicos ou asseverativos: indicam uma crença, uma opinião, uma expectativa sobre a asserção; b) delimitadores ou circunscritores: delimitam o ponto de vista sob o qual uma asserção pode ser considerada verdadeira; c) deônticos: apresentam como obrigação, uma necessidade e d) afetivos ou atitudinais: indicam um estado de espírito do falante em relação ao conteúdo da asserção.

Já Fuzer e Cabral (2014) partem de uma perspectiva sistêmico-funcional, segundo a qual a linguagem é concebida como um sistema de escolhas, que propicia aos indivíduos o desempenho de papéis sociais, por meio de recursos gramaticais. Para as autoras, o recurso da modalidade expressa o grau de comprometimento ou de afinidade com as proposições expressas no texto, ou seja, a responsabilidade e/ou posicionamento do escritor sobre o que está materializado. A modalidade é uma das formas de realização da metafunção interpessoal, que se refere ao autor, às variadas relações pessoais e sociais com as pessoas que interagem.

De acordo com Fuzer, Ticks e Cabral (2012), a noção de modalidade pode se configurar em dois tipos: modalização e modulação. A modalização, também denominada de modalidade epistêmica, ocorre em proposições em que há troca de informações ou conhecimentos. Tais informações podem ser expressas em graus de probabilidade ou usuabilidade e podem ser evidenciados por recursos léxico-gramaticais

diversos como: a) verbos modais (pode, deve), b) adjuntos modais (possivelmente, raramente, eventualmente etc), c) grupos adverbiais (sem dúvida, com certeza, às vezes, com frequência) e d) expressões como é provável, é certo, etc.

Já a modulação, também denominada de modalidade deontica, ocorre em propostas do tipo comandos (em que há graus de obrigação: permitido, aceitável, necessário, obrigatório) e do tipo ofertas (em que há graus de inclinação: inclinado, desejoso, disposto, determinado). Ambos os tipos podem ser expressos gramaticalmente por verbos modalizadores (deve, deveria), adjuntos modais (necessariamente, obrigatoriamente, alegremente), expressões incisivas (é necessário, é preciso, é esperado, está disposto a). Nesse sentido, podemos considerar que modalidade expressa o valor do julgamento emitido (alto, médio e baixo) e fornece ao leitor a verdadeira medida dos posicionamentos do autor. Para elucidar essa explanação, Fuzer e Cabral (2014, p. 114) apresentam o seguinte esquema:

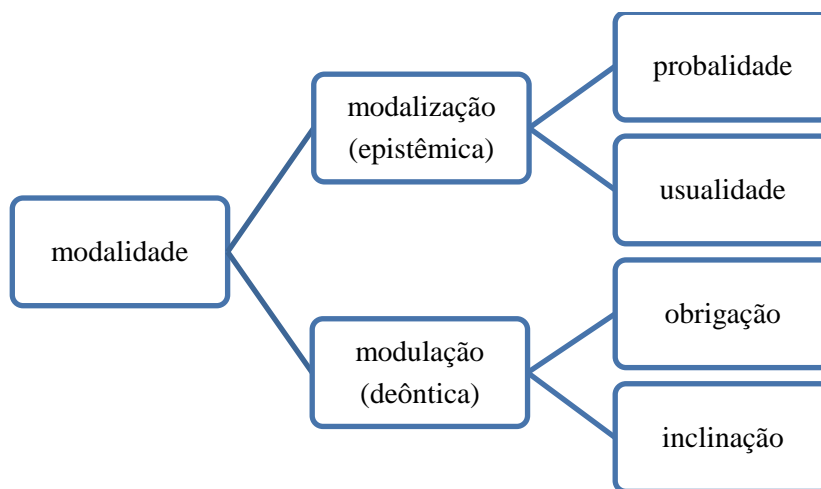


Figura 1: Tipos de Modalidade (Fuzer e Cabral, 2014, p. 114)

Com vistas a evidenciar a polaridade, ou seja, os graus e a força dos julgamentos, as autoras abordam a questão da polaridade.

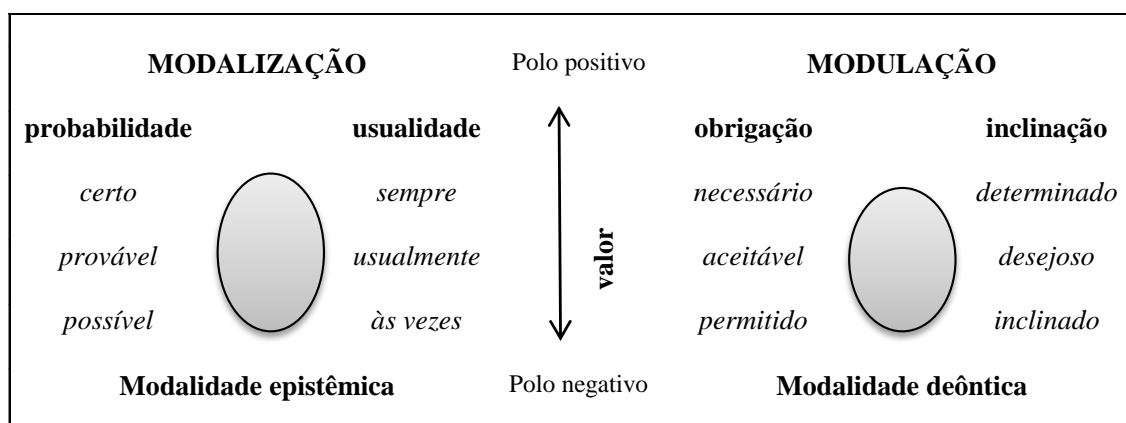


Figura 2: Modalidade e Polaridade (Fuzer; Cabral, 2014, p. 116)

Conforme podemos observar, os modalizadores se constituem como mecanismos linguísticos que dinamizam as interações, pois permitem a manifestação de intencionalidades, como avaliar, julgar e expressar graus de certeza em nossas

mensagens de forma a nos aproximar ou distanciar de nossos leitores/ouvintes. Assim, a modalização evidencia o grau de assertividade dos produtores de textos em relação a seus enunciados.

Além disso, as autoras enumeram os recursos linguísticos de interpessoalidade, que contribuem para explicitar a metafunção interpessoal da linguagem, a saber: vocativos, expletivos, adjuntos modais, adjuntos de comentários, expressões modalizadoras. Desse modo, observamos que a modalidade se efetiva por meio de diferentes mecanismos que apresentam tipologias diferenciadas e que evocam determinados sentidos. Essa questão sinaliza para a potencialidade discursiva dos elementos linguísticos.

Ao usarmos o vocativo “Mãe, cheguei”, observamos não somente uma invocação para a figura da mãe, mas possibilidades de sentidos: informar algo, solicitar algo, etc.

O emprego dos verbos modais pode indicar probabilidade (poder, parecer, dever), usualidade (costumar), obrigação (dever, ter que) e inclinação (dispor-se a). Essas indicações evocam determinados sentidos e enunciam um ponto de vista do autor.

O uso de adjuntos modais pode sugerir:

- 1) temporalidade: a) tempo (ainda, uma vez que, logo, só, já); b) tipicidade (ocasionalmente, regularmente, na maioria das vezes, geralmente);
- 2) polaridade: a) afirmação (sim, com certeza); b) negação (não, nem, definitivamente);
- 3) modalidade: a) probabilidade (talvez, possivelmente, provavelmente, certamente); b) usualidade (raramente, às vezes, usualmente, frequentemente, sempre, nunca); c) prontidão (prontamente, prazerosamente); d) obrigação (obrigatoriamente, absolutamente, a qualquer custo);
- 4) modo: a) obviedade (naturalmente, certamente, obviamente, claramente); b) intensidade (só, simplesmente, somente, de fato, mesmo); c) grau (dificilmente, quase, completamente, totalmente);
- 5) adjuntos de comentários: a) opinião (na minha opinião, pessoalmente, para mim); b) admissão (francamente, honestamente, realmente); c) persuasão (honestamente, realmente, seriamente); d) solicitação (por favor, por gentileza); e) presunção (evidentemente, aparentemente, sem dúvidas, presumivelmente, supostamente); f) desejo ((in)felizmente, lamentavelmente); g) reserva (a princípio, provisoriamente); h) validação (em geral, em termos gerais, amplamente, estritamente); i) avaliação (sabidamente, compreensivelmente, erroneamente, absurdamente); j) predição (para minha surpresa, surpreendentemente, previsivelmente, por acaso)
- 6) expressões modalizadoras: a) probabilidade; b) usualidade; c) obrigação; d) inclinação.

Ressaltamos que os recursos linguísticos que evidenciam a interpessoalidade em português revelam a identidade do falante/escritor e direcionam sentidos para a compreensão por parte do ouvinte/leitor.

Após a exposição desse compilado teórico, podemos constatar, em conformidade com Melchior e Sella (2015, p. 403), que

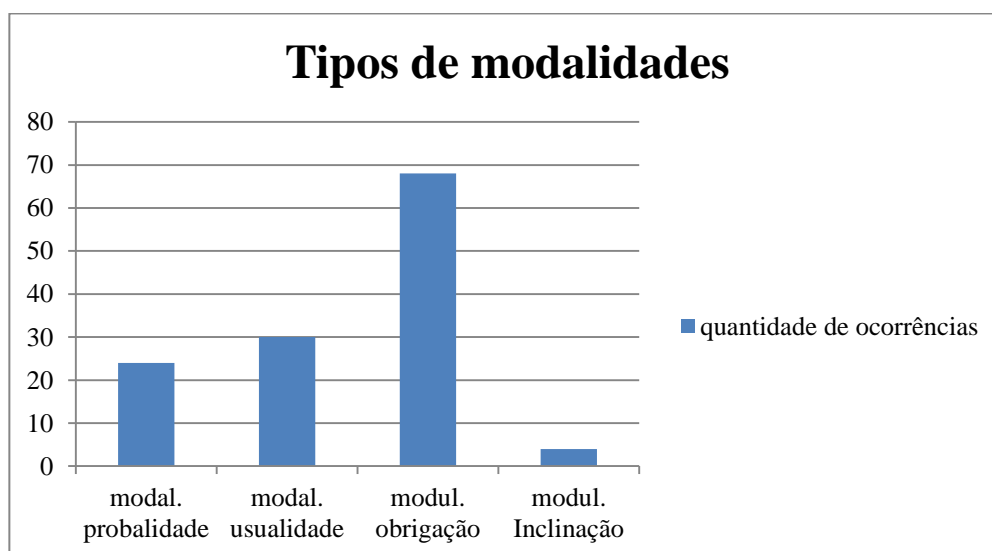
a modalização é uma estratégia reveladora do ponto de vista do produtor do enunciado e que os alunos precisam aprender a perceber esta estratégia tanto para efetuar suas leituras quanto para se posicionar no momento de produção de seu próprio enunciado. Assim tem-se: Provavelmente estarei em casa (indica probabilidade); Você deve ficar em casa. (indica ordem). Observa-se, que no primeiro caso, pode ser uma forma de desviar-se da obrigação; no segundo, um

conselho ou uma ordem e somente a enunciação poderá indicar os efeitos de sentido realmente pretendidos pelo produtor do enunciado.

Desse modo, a modalização se constitui como uma importante estratégia argumentativa, uma vez que dinamiza a manifestação de um ponto de vista, a assunção de um papel enunciativo para o falante/produtor de textos, marca posicionamentos, evidencia avaliações e juízos de valor e fornece pistas e sugere direcionamentos para a compreensão do texto por parte dos interlocutores.

### Análise dos dados

As redações selecionadas para análise compõem um corpus de 10.908 textos produzidos por alunos de Ensino Médio, em um programa de avaliação seriada (PAS). As amostras foram selecionadas aleatoriamente, perfazendo um total de 100 textos. Considerando a teorização desenvolvida por Fuzer e Cabral (2014), foram computadas as ocorrências de modalidade em textos de alunos de ensino médio.



Em um estudo quantitativo, constatamos que os estudantes, no processo de textualização de suas produções, ao usarem o recurso da modalidade, empregaram com maior incidência a modalidade por usualidade e a modulação por obrigação, em uma dimensão polarizada de natureza positiva, o que desvela uma posição de comprometimento com o que escreve, indicando um efeito comunicativo de alto valor de opinativo. O aspecto deôntico recorrente nos textos parece indicar uma tentativa de imposição do ponto de vista por parte dos alunos – produtores de textos, uma vez que a exigência de produção de um texto do tipo argumentativo sugere um posicionamento convincente por parte do estudante. O recurso da modalidade permite, segundo Koch (2002), ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca em relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento ao que é dito, o que influencia no grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores. É recorrente ouvirmos queixas de professores de que os alunos não se posicionam em suas produções textuais. No entanto, evidenciamos a manifestação do ponto de vista dos autores, salvaguardadas as deficiências na construção de argumentos.

Para ilustrar a quantificação feita, selecionamos alguns exemplares:



Texto 1:

<u>Falta de água: antes uma ficção, hoje uma realidade</u>		
	A falta de água, antes vista como um filme de ficção científica em que os habitantes da Terra lutam por água após um mundo destruído por guerra, se tornou um fato do nosso cotidiano. E não foi fruto de nenhum conflito bélico, e sim de ações humanas, ou melhor, pela falta delas. E como consequência, enfrentamos uma crise hídrica que pode ser a maior da história. Mas será que tudo isso não passa de um extremismo e que, na verdade, não temos com o que nos preocupar?	01 02 03 04 05 06
	Muitos dirão que sim. Até porque, somos um dos países com a maior reserva natural de água no mundo e, mesmo que falte água doce, temos a água salgada para tratar. Esses argumentos são simples na teoria e por um breve momento parecem ser possíveis soluções. Contudo alguns fatos necessitam ser enumerados. De fato temos uma reserva considerável de água doce em nosso país. Mas ela se encontra mal-distribuída pelo país, longe dos maiores centros urbanos, onde o uso de água é muito elevado, seja no consumo próprio, seja de indústrias. Além disso, o homem acaba poluindo muitas das nascentes dos rios em busca de um rápido processo de industrialização.	07 08 09 10 11 12 13 14 15
	Então se temos problemas com nossas reservas, usemos, pois, a água do mar. E aí entra outra complicação. Apesar de o processo de dessalinização ser de grande eficiência, possui elevados gastos e necessita de um grau de tecnologia considerável, o que impossibilita esse uso em diversos países.	16 17 18 19
	Diante das dificuldades apresentadas em criar processos alternativos na obtenção de água, ou pela manutenção de processos já existentes, considero a conscientização da população como um fator determinante. É necessário enfrentar a realidade, pensando no eu, como cidadãos, como pessoas oprimidas. Isso assim será possível enfrentar esse problema.	20 21 22 23 24 25

No texto 1, podemos constatar vários recursos de modalização, a saber:

Recursos linguísticos			
<b>vocativos</b>			
<b>expletivos</b>			
<b>verbos modais</b>	probabilidade	pode (linha 5) será (linha 5) será possível (linha 24)	
	usuabilidade	não temos (linha 6) temos (linha 11)	
	obrigação	necessitam ser (linha 10) usemos (linha 16)	
	inclinação		
<b>adjuntos modais</b>	<b>temporalidade</b>	tempo	
		tipicalidade	antes (linha 1)
	<b>polaridade</b>	afirmação	sim (linha 3) na verdade (linha 6) de fato (linha 11) já (linha 21)
		negação	
		<b>modalidade</b>	probabilidade
	usualidade		
	prontidão		
	obrigação		
	<b>modo</b>	obviedade	
		intensidade	
grau			
<b>adjuntos de comentários</b>	opinião		
	admissão		
	persuasão		

	solicitação	
	presunção	
	desejo	
	reserva	
	validação	
	avaliação	
	predição	
<b>expressões modalizadoras</b>	probabilidade	mesmo que (linha 8) parecem ser (linhas 9/10)
	usualidade	
	obrigação	é necessário (linha 22)
	inclinação	
outros recursos linguísticos	expressões retificadoras	ou melhor (linha 4)
	adjetivos	simples (linha 9) considerável (linha 11) muito elevado (linha 13) grande eficiência (linhas 17/18) elevados (linha 18) considerável (linhas 18/19)
	palavras/expressões delimitadoras	até (linha 7) diante das dificuldades apresentadas (linha 20) só assim (linhas 22/23)
	verbos opinativos	considero (linhas 21/22) pensando no eu (linha 23)
	conectores que evidenciam posicionamento/direcionamento argumentativo	como consequência (linha 4) contudo (linha 10) então (linha 16)

Texto 2:

A urgência da mudança de atitudes

A ideia de que a água é um bem inesgotável foi retirada do senso comum, principalmente, a partir de 2014. Esse ano foi marcado por secas, racionamentos e falta de água em diversas regiões do Brasil. Essa circunstância fomentou na mídia e na sociedade diversas discussões acerca da questão hídrica. Por consequência, constatou-se que um conjunto de atitudes estão sendo responsáveis por sua escassez.

Nesse contexto, é válido ressaltar que, embora o Brasil seja considerado uma potência hídrica, grande parcela da população está sofrendo com a falta de água. Diante disso, o consumo exagerado, a falta de infraestrutura na distribuição e as rigorosas mudanças climáticas são apenas algumas das causas desse mal que está assolando a sociedade. Considerada um bem fundamental para a sobrevivência humana, a água, quando em falta representa uma <sup>social</sup> mazela, uma vez que coloca em risco a vida e a economia do país.

Como se não bastasse, a falta de água pode ser responsável pela transmissão de doenças, visto que a população está armazenando o líquido em recipientes inapropriados. Dessa forma, aumenta-se o índice de reprodução de vetores e a proliferação de microrganismos colocando em risco a saúde pública. Nesse âmbito, estabelecer medidas preventivas são fundamentais para que a escassez de água não seja um evento recorrente na sociedade. Para isso, é <sup>importante</sup> o compartilhamento de responsabilidades entre o governo e a sociedade. Cabe ao governo aumentar os investimentos na infraestrutura de distribuição, visando à redução de perdas. Já a sociedade, tem o papel de desenvolver atitudes responsáveis sustentáveis no dia a dia.

Em suma, acredito que preservar a água é uma maneira de preservar a vida. Portanto, as novas gerações devem ser educadas desde cedo a ter um consumo consciente e um espírito de preservação. Além disso, seria interessante que os novos projetos arquitetônicos possuam um sistema de reaproveitamento da água da chuva. Assim, será possível utilizá-la em diversas atividades domésticas, como, descargas, máquinas de lavar roupa e jardim. Por fim, na atual conjuntura, qualquer medida com vistas à economia de água é válida. Afinal, é urgente a preservação dos recursos hídricos em escala global.



No texto 2, podemos constatar vários recursos de modalização, a saber:

<b>recursos linguísticos</b>		
<b>vocativos</b>		
<b>expletivos</b>		
<b>verbos modais</b>		
	probabilidade	pode ser (linha 12) seria interessante (linha 23) será possível (linha 25)
	usuabilidade	
	obrigação	tem o papel (linha 19) devem ser (linha 22) é urgente (linha 27)
	inclinação	
<b>adjuntos modais</b>	<b>temporalidade</b>	tempo
		tipicalidade
	<b>polaridade</b>	afirmação
		negação
	<b>modalidade</b>	probabilidade
		usualidade
		prontidão
		obrigação
	<b>modo</b>	obviedade
		intensidade
grau		
<b>adjuntos de comentários</b>		
	opinião	
	admissão	
	persuasão	
	solicitação	
	presunção	
	desejo	
	reserva	
	validação	
	avaliação	
	predição	
<b>expressões modalizadoras</b>		
	probabilidade	
	usualidade	
	obrigação	
	inclinação	
<b>outros recursos linguísticos</b>		
	expressões retificadoras	apenas (linha 9)
	adjetivos	grande parcela (linha 7) exagerado (linha 8) rigorosas (linha 8) fundamental (linha 10) fundamentais (linha 16)
	palavras/expressões delimitadoras	principalmente (linha 1) diante disso (linha 7) dessa forma (linha 14) nesse âmbito (linha 15) já (linha 19) em suma (linha 21) assim (linha 25) afinal (linha 27)
	verbos opinativos	cabe ao governo (linha 18)
	conectores que evidenciam posicionamento/direcionamento argumentativo	por consequência (linha 4) portanto (linha 22) afinal (linha 27)
	afirmações que evidenciam posicionamento/direcionamento argumentativo	estão sendo responsáveis (linha 5) é válido ressaltar que (linha 06) é importante (linha 17) acredito (linha 21) é válida (linha 27)

Texto 3:

Escassez hídrica: sedentos para sair do fundo do poço

O consumo de água é extremamente necessário à sobrevivência de ser humano. Apesar de constituir 70% do planeta, esse recurso tem se tornado cada vez mais escasso, devido ao consumo excessivo, aos impactos e desastres ambientais e a falta de planejamento no armazenamento. Assim sendo, é de muita importância que nos conscientizemos e tomemos, coletivamente, as medidas que atenuem o problema.

A demanda industrial por água é elevada e isso revela que o consumo mesmo está presente em nossa sociedade. Tudo aquilo que acumulamos, sem necessidade também interfere no desperdício de água, sendo esse, portanto, não somente direito. Nesse sentido, o sistema capitalista possui sua parcela de culpa na crise que vivenciamos, e hoje, necessitamos reduzir nosso consumo.

Acredito que a Revolução Industrial trouxe inúmeros benefícios à sociedade. Contudo, atribuída à essa nova forma de produção, os impactos ambientais, como o aquecimento global e a inversão térmica, foram agravados. Tal fato, interfere no regime de chuvas, o que justifica a diminuição dos níveis hídricos no Brasil. Além disso, desastres ambientais como o rompimento de duas barragens em Minas Gerais, na cidade de Mariana, pioram a situação. A tragédia poluiu o Rio Doce, deixando muitas pessoas sem água. Esse acontecimento, além de lamentável, revela que não possuímos recursos eficientes de armazenamento.

Portanto, é nítido que apesar da grande disponibilidade de água no planeta, sua escassez já não é mais somente um fato exposto pela mídia, suposto em um futuro distante. Penso que a nossa sede física, deve representar uma sede por um amanhã digno, não maculado por erros e descuidos do passado. Visto que sem água seremos extintos, precisamos atentar para as medidas que estão à nossa alcance e efetivá-las em nosso dia-a-dia. Os órgãos públicos, devem realizar o cabível no que tange os impactos e desastres ambientais, juntamente com sistemas de armazenamento criados com eficiência. Dessa forma, sem desperdício, será evitado um caso social e ambiental.

No texto 3, podemos constatar vários recursos de modalização, a saber:

recursos linguísticos			
vocativos			
expletivos			
verbos modais		probabilidade	será evitado (linhas 28/29)
		usuabilidade	é nítido (linha 20)
		obrigação	conscientizemos e tomemos (linha 5) necessitamos (linha 10) devem realizar (linha 26)
		inclinação	
adjuntos modais	temporalidade	tempo	
		tipicalidade	
	polaridade	afirmação	
		negação	
	modalidade	probabilidade	
		usualidade	
		prontidão	
	modo	obrigação	
obviedade			
intensidade			
adjuntos de comentários		grau	
		opinião	

	admissão	
	persuasão	
	solicitação	
	presunção	
	desejo	
	reserva	
	validação	
	avaliação	
	predição	
<b>expressões modalizadoras</b>	probabilidade	
	usualidade	
	obrigação	é extremamente necessário (linha 1) é de muita importância (linha 4)
	inclinação	
outros recursos linguísticos	expressões retificadoras	
	adjetivos	elevada (linha 6)
	palavras/expressões delimitadoras	assim sendo (linha 3)
	verbos opinativos	acredito que (linha 11) penso que (linha 22)
	conectores que evidenciam posicionamento/direcionamento argumentativo	apesar de (linha 2) também (linha 5) contudo (linha 12) portanto (linha 20)

Destacamos que as produções textuais aqui apresentadas foram selecionadas pela diversidade de modalizadores apresentados. No entanto, enfatizamos que a maioria dos textos apresentava uma recorrência de modalizadores deônticos, uma vez os textos possuíam uma base argumentativa conjugada com construções injuntivas. Nessa direção, podemos asseverar que a qualidade dos textos está intrinsecamente relacionada ao distanciamento dessa abordagem prescritiva. Esse distanciamento revelou possibilidades de construção de posicionamentos sustentados por vários tipos de argumentos, o que aferiu mais consistência e coerência aos textos.

Os exemplares evidenciam diferentes tipos de modalizadores. Podemos observar, a partir dos recursos linguísticos destacados que os estudantes ora se posicionam de modo explícito nos textos, comprometendo com as informações, ora se isentam de um posicionamento, não se envolvendo com as questões apresentadas. Embora apresentem problemas na construção da argumentação, os alunos emprestam aos textos marcas de autoria.

Nesse sentido, consideramos que a proposição de atividades relacionadas ao estudo da modalização e de seus efeitos de sentido poderá enriquecer o processo de aperfeiçoamento de habilidades de argumentação dos alunos, tanto na dimensão da compreensão, quanto na dimensão da produção de textos.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho teve por intenção apresentar um compilado teórico sobre a modalização e suas funções. Nesse sentido, podemos considerar que a modalização além de contribuir para o desenvolvimento da interação entre autor/leitor, possibilita a expressão do posicionamento do enunciador.

Nos textos analisados, constatamos que os recursos linguísticos relacionados à modalização apresentam uma diversidade de tipologias, o que revela um esforço por parte dos estudantes em anunciar um posicionamento. Assim, as marcas de probabilidade, de usualidade e de obrigação são mais recorrentes, demonstrando a busca por um posicionamento de natureza explícita. Assim, conforme vimos, uma abordagem

pautada na Gramática Sistêmico-Funcional e na Linguística Textual evidencia possibilidades de uma análise centrada nas dimensões linguísticas, textuais e discursivas.

Diante disso, consideramos que a produção de textos na escola se constitui como uma oportunidade para uma discussão sobre a seleção dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido, para uma reflexão sobre a questão da autoria e o desvelamento das subjetividades. Essa posição se assenta na consideração de que a escrita de um texto se fundamenta na resposta ao outro (interlocutor), o que exige uma posição em relação ao objeto (temática) e uma atenção ao gênero discursivo, uma vez que a escrita é um processo de tomada de decisões, de escolhas que indiciam intenções discursivas e posicionamentos. Assim, constituir-se como autor é fazer escolhas linguísticas capazes de orientar a leitura e evidenciar o ponto de vista assumido.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, L. D. de; SOUZA, M. M. de. O Estudo de Mecanismos Verbais de Interação na Língua Portuguesa: contribuições Sistêmico-Funcionais. **Glauks**. v. 11, 2011.p. 93-123.

BRONCKART, J. P. 1999. **Atividade de linguagem, texto e discurso** – por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 353 p.

BRONCKART, J. P. 2006. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. de Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas, SP : Mercado de Letras, 259 p.

CARRASCOSSI, C. N. S. Gramaticalização e (inter)subjetivização na modalização em português: um estudo de pode ser. **Tese** - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara, São Paulo, 2011.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C.M.M. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, R.: **Gramática do português falado**. Vol. 2. São Paulo, Unicamp, 1993, p. 213-260.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. 2 ed. São Paulo. Ed.Martins Fontes, 1999.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

FUZER, C.; CABRAL, S. S.; TICKS, L. K. Análise sistêmico-funcional como suporte para a leitura de textos: o caso da cerveja Devassa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 883-909, 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3rd. ed. New York: Oxford University Press, 2004.

KOCH, Ingedore G. Vilaça. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MELCHIOR, J. P.; SELLA, A. F. O ensino do uso da modalização para alunos do nível fundamental II: uma prática possível. **Travessias**, v.1, n. 23, 2015.

NEVES, Maria H.M. A modalidade. In: KOCH, Ingedore G. Vilaça. **Gramática do português falado**. Vol. 6. São Paulo, Unicamp, 1996, p. 163-199.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

## O SEMINÁRIO NA SALA DE AULA: TEORIA, ANÁLISE E INTERVENÇÃO

Raquel Longuinho Lopes de Almeida\*

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

professoraraquellonguinho@gmail.com

**RESUMO:** Estudar os diversos gêneros discursivos faz-se necessário atualmente no ensino de Língua Portuguesa, o que favorece o desenvolvimento das modalidades oral e escrita de língua. Nesse contexto, os gêneros orais, por exemplo, são muito importantes, uma vez que por meio deles o aluno tem a oportunidade de explorar a oralidade formal e informal tanto fora quanto dentro da sala de aula. Dentre os gêneros orais, destacamos o seminário, gênero muito utilizado em diversos contextos escolares e acadêmicos. Considerando a relevância desse gênero para a vida escolar, acadêmica e social do aluno, esta pesquisa objetiva oportunizar aos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental o desenvolvimento de habilidades específicas para a apropriação, o domínio e o efetivo uso social do gênero oral seminário. Para tanto, faremos uma pesquisa-ação com o desenvolvimento de uma proposta didática (posterior a um levantamento bibliográfico) em quinze aulas de Língua Portuguesa os alunos serão os protagonistas da construção de conhecimento, pois terão oportunidade de mostrar como produzir um seminário aos demais alunos de um colégio. E o professor, por sua vez, será o mediador dessa produção de conhecimento, por ensinar como produzir slides, visualizar ensaios anteriores à apresentação de um seminário (vídeos produzidos pelos alunos para o professor), e realizar um trabalho prévio com outros gêneros orais (comentários e entrevistas). Esperamos que os alunos de maneira geral (ouvintes e falantes) aprendam como preparar e produzir oralmente um seminário e que o professor tenha mais uma opção de como ensinar este gênero oral em sala de aula em turmas de Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Gêneros discursivos; Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; Gêneros orais; Seminário.

**ABSTRACT:** Studying the different discursive genres is currently necessary in the teaching of Portuguese Language, which favors the development of oral and written language modalities. In this context, oral genres, for example, are very important, since through them the student has the opportunity to explore formal and informal orality both outside and inside the classroom. Among the oral genres, we highlight the seminar, a genre widely used in various school and academic contexts. Considering the relevance of this genre to the scholar, academic and social life of the student, this research aims to provide the students of the 9th year of primary education with the development of specific skills for the appropriation, mastery and effective social use of the oral gender seminar. To do so, we will do an action research with the development of a didactic proposal (after a bibliographical survey) in fifteen Portuguese Language classes students will be the protagonists of knowledge construction, because they will have the opportunity to show how to produce a seminar to the other students Of a college. And the teacher, in turn, will be the mediator of this production of knowledge, teaching how to produce slides, visualizing essays prior to the presentation of a seminar (videos produced by the students for the teacher), and carrying out previous work with other

\*Mestranda do Profletras da Universidade Federal de Uberlândia.

oral genres Comments and interviews). We hope that students in general (listeners and speakers) will learn how to prepare and produce a seminar orally and that the teacher has one more option of how to teach this oral genre in the classroom in elementary school classes.

**Keywords:** Discursive genres; Teaching and learning of Portuguese language; Oral genres; Seminar.

## 1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

De acordo com uma reportagem da Revista Escola (2009), o ensino de Língua Portuguesa tornou-se obrigatório nas escolas do Brasil a partir da Reforma Pombalina de 1759. Naquela época, o estudo da língua, destinado às famílias mais favorecidas, era meramente formal. De acordo com Beatriz Santomauro (2009), privilegiava-se a gramática. Em 1800, a língua portuguesa passou a ser ensinada como expressão do pensamento; houve uma valorização de textos literários. Passou-se a se ensinar a ler pelo método sintético, e em 1876 veio o ensino analítico. Até meados do século XX, mais precisamente nas décadas de 1950 e 1960, vários fatores levaram à democratização do ensino, destacando-se as oportunidades de acesso à escola para todos. No entanto, o ensino da língua continuou centrado na gramática. A partir dos anos de 1970, o surgimento dos estudos linguísticos começou a pressionar a escola em direção a mudanças, embora nem sempre devidamente compreendidas e aplicadas. O ensino da língua passou a ser organizado como objeto e como meio para o conhecimento, embora a língua portuguesa ainda não fosse ensinada de maneira contextualizada, pois não se considerava o uso da linguagem em consonância com a (s) função (ões) comunicativa (s).

Essa situação começa a mudar a partir do final da década de 1990, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998) pelo governo federal. Esse documento, direcionado à Educação Básica, defende as práticas sociais (interação) de linguagem no ensino de Língua Portuguesa. De acordo com essa perspectiva, o discurso se manifesta por meio de textos e todo texto é organizado dentro de um determinado gênero discursivo<sup>1</sup>. Assim, nesse documento, há o entendimento de que a linguagem é o instrumento pelo qual o ser humano se comunica, tem acesso à informação, expressa seu pensamento, articula ideias e produz cultura. E para tanto, faz-se necessário o domínio de uma língua. Aprender uma língua significa, portanto, muito mais do que simplesmente conhecer e compreender os signos linguísticos e seus

---

<sup>1</sup>Rujo (2005) mostra a diferença entre gêneros textuais e gêneros discursivos, ressaltando a importância de se estudar a língua na perspectiva de gêneros discursivos, porque essa permite ao falante trabalhar suas competências discursivas. A autora diz que ao trabalhar com o gênero deverá abordar primeiramente as instâncias sociais, ou seja, "os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa". A competência discursiva só pode ser adquirida na interação verbal por meio dos gêneros, dentro das práticas sociais. Os gêneros discursivos possibilitam ao usuário da língua transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra, participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição e pensar em possibilidades de mudanças nessas práticas. Desse modo, é fundamental que o ensino da língua se dê por meio dos gêneros discursivos. Só assim, conseguiremos desenvolver a competência discursiva dos alunos. Na esteira dessa tendência, esta pesquisa adota a expressão **gêneros discursivos** por entendermos que um trabalho com a oralidade exige esse pressuposto teórico.



significados. Significa, também, refletir sobre a natureza da comunicação, suas intenções nas diversas situações de interação sociais que exigem modos diversos de expressão da linguagem.

Partindo de uma visão interacionista da linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1997; 1998) preconizam que o ensino da Língua Portuguesa deve centrar-se em práticas significativas e contextualizadas, em que o uso da língua oral, escrita e a análise e reflexão sobre a língua sejam trabalhos essenciais no processo de aprendizagem, a fim de que o aprendiz desenvolva as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Assim, trabalhar com gêneros discursivos é uma boa proposta para contextualizar o aluno sobre o uso da língua, seja com prática da escrita, seja com a prática da oralidade.

Defendemos, então, a necessidade de ensinar o aluno a se expressar oralmente, tanto na escola quanto fora dela, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio e posteriormente no Ensino Superior. E Confiando na proposta do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que nos apresenta uma ótima oportunidade de refletir sobre nossa prática docente, para que, em seguida, tenhamos condições de descrever/analisar o fenômeno escolhido e apresentar uma proposta interventiva, é que decidimos nos debruçar sobre o **seminário**, que de acordo com Bezerra (2003) é:

mais um gênero discursivo, pois sua composição (discussão oral, apoiada em textos escritos, estruturada em apresentação do tema, discussão e avaliação final, ou seja, envolvendo sequências textuais expositivas, descritivas, argumentativas e/ou narrativas) estrutura-se de acordo com necessidades comunicativas dos membros de um grupo social (no caso, alunos e professores), usando estruturas linguísticas semi-formais, com o objetivo de estudar e refletir sobre certo tema (BEZERRA, 2003, p 04)

Para desenvolver o seminário, os alunos, em grupos ou individualmente, e sob a orientação do professor, trabalham com o objetivo de estudar, investigar, debater um ou mais temas e expor oralmente os conhecimentos adquiridos aos outros colegas.

Esse gênero é muito utilizado em diversos contextos escolares, educacionais e acadêmicos. Seu uso ocorre quando um professor de qualquer disciplina quer avaliar o nível de conhecimento dos alunos sobre um determinado assunto. No entanto, como muitas vezes o seminário não é tomado como um gênero oral a ser ensinado durante as aulas de Língua Portuguesa, o resultado das apresentações dos alunos nem sempre satisfaz a si mesmos e o professor.

Por isso, é comum, em situações de apresentação de seminários, os alunos irem para frente da sala de aula, ficarem parados diante dos colegas, sem saberem como falar, o que fazer com as mãos, como se posicionar, como olhar para as pessoas etc. É também comum os alunos apresentarem dificuldades para organizar previamente a apresentação, o conteúdo e a discussão que trazem dos textos sugeridos pelo professor. Com isso, costumam ficar envergonhados por não mostrarem domínio do tema proposto. Dessa forma, a prática do seminário tem causado frustrações tanto nos alunos quanto nos professores, devido ao fato de, em muitos casos, ser uma tentativa mal fundamentada de inovar e substituir a aula expositiva do professor. Portanto, sem discussão ou debate, a interação limita-se apenas à exposição (do aluno) e à apreciação (pela audiência) do que está sendo dito, o que não contribui para a socialização de saberes a respeito do tema proposto.



A aprendizagem do gênero seminário é, portanto, relevante, pois acontecerá frequentemente, em diferentes ambientes escolares, acadêmicos ou profissionais que o aluno deverá utilizá-lo. Por isso, o aluno precisa se preparar para situações formais de uso da língua oral e também perceber que, embora o gênero seminário tenha uma estrutura de conversação, não basta que ele tenha escrito no papel um determinado tema, como muitos alunos costumam fazer quando lhes é proposta a apresentação de um seminário ou de outros gêneros orais. Muito mais do que isso, a apresentação de um seminário exige o domínio de várias habilidades, dentre as quais se incluem a cognitiva.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, abordaremos o embasamento para o uso do seminário que é um gênero discursivo oral importante para o ensino de Língua Portuguesa.

### **2.1 Ensino de Língua Portuguesa e gêneros discursivos**

A comunicação é essencial aos seres humanos. Ela pode ocorrer por meio de diversas manifestações linguísticas (escrita, oralidade, sons, gestos, expressões faciais...). De acordo com Bakhtin (1997), essas manifestações são bastante diversificadas, pois estão relacionadas às muitas esferas da atividade humana.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas ao uso da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que são produzidos pelos integrantes de alguma esfera da atividade humana. O enunciado, por sua vez, reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. A partir dessa relação entre as esferas da atividade humana e os enunciados, surgem os gêneros discursivos.

Para Bakhtin (1997), os três conceitos (língua, enunciado e gêneros) estão intimamente relacionados para o bom funcionamento da comunicação e são determinados sócio-historicamente. O autor diz que só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros discursivos. Os gêneros estão no cotidiano dos sujeitos falantes, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero em uso.

Segundo o autor, cada esfera comunicativa apresenta seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. As funções (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana), específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Bakhtin (1997), ao se referir a gênero, aponta para três elementos que o constituem: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático corresponde ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero. Ou seja, uma variedade de temas que podem ser tratados em um dado gênero. A construção composicional diz respeito à estruturação geral interna do enunciado. O estilo, por sua vez, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Cada um desses conceitos será aprofundado na fundamentação teórica da pesquisa.

A partir destas considerações, podemos afirmar que a noção de gênero é respaldada pelas práticas sociais. Todo gênero tem um estilo e eles não são instrumentos rígidos e estanques, não se definem pela forma, mas por sua função. Eles são de caráter flexível e que pela sua matéria e função são fluídos, justamente por permitirem uma ampla maleabilidade no fazer discursivo.

Bakhtin (1997) relaciona a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas da atividade humana, com finalidades discursivas específicas. Esta imensa heterogeneidade de esferas comunicativas resultou em uma grande “classificação”, dividindo os gêneros do discurso em dois grupos: primários e secundários. Os primários relacionam-se às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e imediatas, como a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, geralmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como o teatro, o romance, as teses científicas etc. O que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam.

De acordo com Bakhtin apud Koch (2006) um gênero pode ser caracterizado por: i) serem tipos relativamente estáveis; ii) apresentarem conteúdo temático e estilo; iii) serem entidades escolhidas, iv) ter em vista as esferas de necessidade temática.

Dolz e Schneuwly (1996) afirmam que o gênero discursivo é direcionado pela prática social da atividade da linguagem, portanto é um grande suporte da atividade humana. Considerando que uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto de enunciados orais ou escritos, entendemos que a escola deve ser tomada como lugar de comunicação e as situações escolares devem se constituir como ocasiões de produção/recepção de textos. O funcionamento da escola pode, então, ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas, que por sua vez produzem gêneros novos. O papel do professor, nesse contexto, é ensinar como os gêneros funcionam nas práticas de linguagem de referência:

[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. [...] Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apresentação. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74)

Marcuschi (2005) afirma que os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, sendo eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e práticos. A comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero, pois a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade. Dentro desse conceito, a expressão gênero discursivo é usada para se referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária. O autor também afirma que há duas modalidades em que os gêneros discursivos se distribuem: oralidade e escrita e que elas são realizadas de acordo com as expectativas e reações do interlocutor durante a comunicação.

Segundo Schneuwly e Dolz (1996), há três maneiras de se abordar o ensino na escola por meio da produção de gêneros discursivos:

- a) usar o gênero como ferramenta de comunicação, objeto de ensino/aprendizagem;
- b) perceber que a escola é um lugar de comunicação ou autêntico lugar para produção/recepção de diversos textos;

c) refletir sobre quais ferramentas usar para produzir práticas de linguagem.

Toda introdução de um gênero na escola é resultado, portanto, de uma escolha didática que apresenta dois objetivos: o domínio de um gênero e a inserção do aluno em situações comunicativas para o uso desse gênero no processo de ensino-aprendizagem. Eles colaboram para o desenvolvimento da linguagem e funcionam como objeto e instrumento de trabalho para professores; por isso, não há como negar a importância dos gêneros discursivos na sala de aula.

## 2.2 A prática da oralidade e o ensino de Língua Portuguesa

Os PCNLP (BRASIL, 1998) pressupõem o ensino da língua oral como forma de possibilitar o acesso a língua mais formal:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998 p. 67).

É papel da escola o ensino da língua oral, no entanto nas escolas brasileiras, os professores preferem trabalhar com os gêneros escritos, ficando os gêneros orais à margem do processo de ensino/aprendizagem, segundo Goulart (2005).

O autor também afirma que a oralidade tem aplicação direta em vários campos da vida social do usuário da língua, no trabalho, nas relações interpessoais e na política. O falante deve adequar a língua falada e escrita conforme a necessidade, mais formal ou menos formal, por exemplo, a fim de atender suas necessidades discursivas. É na escola que o aprendiz poderá ter acesso à língua em suas distintas manifestações.

Para Schneuwly (2007), as crianças podem desenvolver a oralidade ao fazer uma entrevista, participar de um debate ou expor um tema para uma plateia, por exemplo. E esse desenvolvimento da oralidade é uma prática ensinável, ou seja, não decorre em sua complexidade discursiva por meio de ações superficialmente espontâneas.

O ensino dos textos escritos e orais está previsto igualmente nos PCNLP (BRASIL, 1997; 1998), porém, o que observamos é que o ensino de gêneros escritos prevalece sobre os orais. E quando há um gênero oral, por exemplo, o seminário, este é tratado como um gênero secundário. Ressaltamos que este é mais complexo e elaborado e, por essa razão, necessita de sistematização para que dele nos apropriemos.

Goulart (2005) diz que tal fato decorre da falta de prestígio dos gêneros orais, pois os professores, em sua maioria, não veem o seminário como algo a ser ensinado para promover o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativo dos alunos.

Desse modo, e de acordo com a autora, faz-se necessário um maior trabalho com os gêneros orais. Por outro lado, parece haver, na escola brasileira, em situações de apresentação de seminários, por exemplo, apenas o “decorar” o conteúdo de determinada disciplina e o “apresentar” aos colegas de turma, disciplina etc., repetindo, assim, o logocentrismo do professor. Assim, na escola brasileira, é de consenso que o seminário permanece ainda bastante tradicional.

De acordo com os PCNLP (BRASIL, 1997/1998), é dever da escola, de forma sistematizada e regular, propiciar ao estudante a o planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da

situação e dos objetivos selecionados; a seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; o emprego dos recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição; e o ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

Na concepção dos PCNLP (BRASIL, 1997; 1998), o ensino de língua oral deve ir além do diálogo em sala de aula, uma vez que o aluno em idade escolar já dispõe de uma competência discursiva e linguística para o uso cotidiano. No entanto, essas simples interações não contemplam usos linguísticos que as situações sociais do cidadão contemporâneo demandam do campo da língua oral, ou seja, não dão conta da "fala pública" e de seus campos discursivos. Assim, o documento propõe objetivos, estratégias e sugestões de abordagens dos gêneros orais também em situações de uso público da fala.

### 2.3 Os gêneros orais

Segundo Marcuschi (2008), o estudo da classificação dos gêneros orais é recente. Eles são textos sociointerativos que se constroem na interação comunicativa. O autor entende que os gêneros orais pressupõem conhecimentos globais e marcas linguísticas que os identificam, além de processadores que ativam sua produção, inserindo-se nas diversas atividades humanas. Essas características apontam para a necessidade de o ensino explorar mais o estudo com gêneros orais, sejam eles formais ou não. Os gêneros orais formais apresentam características estruturais, linguísticas e discursivas específicas que se confrontam com os gêneros orais cotidianos, fator que possibilita ao estudante dominar formas mais institucionalizadas da língua.

O trabalho com os gêneros orais formais não exclui a leitura ou a escrita, ou seja, a leitura e escrita prévia sobre o tema, anterior à oralidade, são habilidades exercidas como planejamento prévio que direciona e organiza o processo posterior: a oralidade. Habilidades lexicais, gramaticais, linguísticas e comunicativas são desenvolvidas por meio dos textos orais, porém, a maior contribuição está na aquisição da posição e na postura diante do outro.

De acordo com os PCNLP (BRASIL, 1997; 1998), os gêneros orais que devem ser trabalhados na escola são aqueles que, embora apresentados oralmente, dependam da escrita para existir, como: peças de teatro, palestras, seminários. O professor deve ensinar a planejar e realizar apresentações públicas. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal de fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escrita, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Para que os gêneros orais mais formais se tornem instrumento de atividades de linguagem, eles precisam se apoiar em pesquisa bibliográfica, ou seja, em gêneros escritos. Além disso, é necessária a organização prévia, por escrito, do que se vai dizer oralmente. Além da organização de outros elementos:

Tratando-se de um texto oral que não será lido, mas exposto, os expositores precisarão de apoios de memória, o que significa recorrer a outros suportes de fala, caso das ilustrações, slides, imagens, mapas, gráficos, tabelas etc. O esquema de apoio à apresentação deverá iniciar

com o anúncio dos tópicos que serão expostos e finalizar com uma síntese e uma avaliação (BRAIT; ROJO, 2002, p. 1)

É importante ressaltar que, ao se adotar uma perspectiva de trabalho com a modalidade oral da linguagem, com vistas a formar alunos para o exercício da cidadania, estar-se-ia contemplando a diversidade de situações comunicativas e, assim, os gêneros orais seriam tomados como instrumentos semióticos para o ensino (GOULART, 2005, p. 58).

A autora ainda aponta três princípios fundamentais para o ensino do gênero oral nas escolas:

Primeiro: possibilitar aos alunos atividades de situações comunicativas das mais diversas como meio de conhecimento e domínio cada vez maior da língua.

Segundo: confrontar os alunos com situações de uso público da língua, para o desenvolvimento de uma relação mais consciente e voluntária do próprio comportamento linguístico-comunicativo, incentivando as capacidades de escrever e de falar.

Terceiro: conscientizar os alunos de que o trabalho de produção de linguagem deverá acontecer por meio de sua inserção em situações cada vez mais complexas e, por isso, é um trabalho lento e em constante elaboração.

## 2.4 O gênero seminário

O seminário não é uma prática destinada, exclusivamente, à área de Língua Portuguesa, mas sim a todas as disciplinas que compõem a estrutura curricular da escola. Isso significa que o seminário tem de ter objetivos e/ou finalidades bem definidos, o que extrapola uma mera “exposição”<sup>3</sup> informal.

O seminário ou exposição oral é uma prática escolar muito solicitada por professores de Ensino Fundamental, Médio e até mesmo Superior (BRAIT; ROJO, 2002: 1). Ele permite a construção conjunta do conhecimento, promovendo uma aula menos centralizada no professor e com menor tendência de que os alunos assumam um papel de ouvintes passivos, como normalmente acontece numa aula expositiva tradicional:

Ao sugerir um tema para ser discutido e apresentado sob a forma de seminário, o professor está propondo uma interação ativa entre ele e os alunos e as fontes de conhecimento e entre os alunos realizadores e os receptores. O que está em jogo não é apenas um tema, mas uma forma de composição e um estilo específico de tratamento desse tema, de maneira que os diferentes resultados sejam produtivos (BRAIT; ROJO, 2002, p. 1)

O gênero seminário escolar abarca inúmeros constituintes significativos para que haja um ensino múltiplo e funcional para o aluno. O seminário representa, no entanto, um instrumento pedagógico privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e, sobretudo, para aquele (a) que prepara e apresenta a

---

<sup>3</sup> Neste estudo, não faremos distinções entre as expressões “seminário” e “exposição oral”.

exposição, fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero discursivo.

Para Dolz, Pietro e Schneuwly (2004), a exposição (ou seminário) seria um discurso que se realiza numa situação de comunicação específica que poderíamos chamar de bipolar, reunindo o orador ou o expositor e seu auditório. Podemos, pois, definir a exposição oral como um gênero público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.

A exposição representa um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Não só para a audiência, mas também e, sobretudo, para aquele (a) que a prepara e apresenta, a exposição representa um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero discursivo. A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo.

Para Dolz, Schneuwly (2004), a exposição ou seminário apresenta dimensões ensináveis como: a situação de comunicação (reúne alunos que fazem uma exposição a um público) sobre um tema, sendo que o aluno estará na posição de especialista. Organização interna: 1) Uma fase de abertura. 2) Introdução ao tema. 3) Apresentação do plano da exposição. 4) O desenvolvimento e encadeamento dos diferentes subtemas. 5) Uma fase de recapitulação e síntese. 6) A conclusão. 7) O encerramento.

Esse gênero apresenta características linguísticas (coesão temática, sinalizações do desenvolvimento do texto), introdução de exemplos, reformulações, preparação e oralização de notas. Os objetivos da exposição oral são: consciência da situação de comunicação, exploração de fontes de informação, estruturação de uma exposição.

Antes da apresentação, existe a fase de preparação. Segundo Vieira (2005), essa é uma fase extremamente importante, pois ela assegurará que a apresentação e a discussão não sejam superficiais. O aluno, neste momento, poderá ter a compreensão dos objetivos e do tema proposto. Ainda nessa etapa, cabe ao professor orientar e ajudar os alunos com a bibliografia, localização das fontes de pesquisa, a sugestão das questões centrais e métodos de análise mais adequados, a delimitação de tópicos para análise e discussão, o cumprimento do cronograma estabelecido para o trabalho e, ainda, sugerir a organização física da sala de aula, de modo que favoreça a socialização do conhecimento.

O aluno ou grupo, por sua vez, a partir da escolha do tema, irá buscar as informações em fontes diversas, selecioná-las, fazer uma síntese do material e estudá-lo com profundidade, organizar a apresentação em termos de utilização de recursos materiais e didáticos, além de negociar os papéis de relatores e comentaristas entre os representantes do grupo.

Entendemos que o seminário se configura, portanto, como um gênero muito importante para aquisição e transmissão de conhecimentos para os alunos. Assim, em consonância com Vieira (2007), o seminário é um evento comunicativo e de letramento e também um instrumento importante de interação e desenvolvimento de atividades de leitura, exposição, escrita e debate, equivalendo as duas modalidades da língua na produção do evento comunicativo.

De acordo com Vieira (2007), nos seminários observa-se a construção de significados pautados na escrita, na oralidade, nos gestos, no tom da voz, na música, nas imagens, dos movimentos corporais e de tantos outros elementos que terminam por



configurá-lo como uma produção multimodal. Daí a necessidade de estudá-lo em termos dos múltiplos letramentos necessários à construção de sentido em meio a textos diversos e de naturezas diversas. Há vários letramentos envolvidos: o letramento escolar tradicional, o letramento tecnológico e o letramento visual.

A autora defende que a prática do seminário contribui para o estabelecimento, na sala de aula, de um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem de multiletramentos. Eles contribuem para uma participação mais completa do aluno tanto na escola como fora dela, ampliando suas possibilidades de interação com outros protagonistas sociais e o desenvolvimento de novos letramentos.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia que usaremos neste projeto será qualitativa, para tanto, em primeiro lugar, faremos um levantamento bibliográfico sobre a prática de oralidade no ensino de Língua Portuguesa, especificamente, com o uso do gênero seminário. Posteriormente, realizaremos uma pesquisa-ação com base em Thiollent (1996):

[...] um tipo de pesquisa social participante, com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...]. (THIOLLENT, 1996, p.14)

Essa metodologia poderá possibilitar ação e participação, a fim de identificar os reais problemas enfrentados por alunos de 9º ano do ensino fundamental. E Após a identificação do problema, serão propostas intervenções diretas, com uma sugestão de proposta didática, na tentativa de tentar diminuir as dificuldades encontradas.

A proposta didática será desenvolvida na sala de aula com alunos de uma turma de 9º ano, contendo uma situação inicial, módulos e a produção final. A opção pelo diálogo com a proposta didática se deve ao fato de entendermos que essa é uma boa estratégia de ensino-aprendizagem, pois pode promover uma relação de interação em que a produção de escuta textual deve ser harmonizada de tal modo para que a comunicação se estabeleça. Para trabalharmos o gênero oral seminário, contaremos com quinze aulas de cinquenta minutos, que ocorrerão no primeiro semestre de 2017.

Esperamos que essa proposta possa contribuir para que tanto os alunos quanto os professores encontrem caminhos mais produtivos para trabalharem com o gênero seminário e que possa, também, contribuir para que o professor tenha mais facilidade ao preparar suas aulas.

Para além da proposta didática, buscaremos apoio nas ideias de Bakhtin (1997), principalmente no que diz respeito aos elementos que, segundo esse autor, são constitutivos dos gêneros, quais sejam: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. As atividades referentes a esses conteúdos estarão previstas nos diferentes módulos da proposta didática.

As três primeiras aulas (situação inicial) serão usadas para preparação e apresentação de um seminário diagnóstico, sem nenhuma orientação por parte da professora-pesquisadora. A partir desse seminário diagnóstico, haverá aulas (segunda etapa e módulos) para a socialização do gênero seminário, formação de grupos de alunos, discussão e pesquisa do tema, gravação das aulas pelo professor e trabalho do

professor com outros gêneros orais. As três últimas aulas (produção final) serão voltadas para a apresentação do seminário em grupo para as outras turmas de 9<sup>o</sup> ano do colégio.

Os alunos da turma-base da pesquisa serão os protagonistas de um processo de ensino-aprendizagem de como preparar e realizar um seminário para os demais alunos do 9<sup>os</sup> anos. A turma escolhida de 9<sup>o</sup> ano irá, então, apresentar um seminário aos demais 9<sup>os</sup> anos do turno matutino. Ao final da apresentação, os alunos-ouvintes das outras turmas, por meio de entrevistas, poderão aprender como produzir um seminário, com a mediação da professora-pesquisadora. Para isso, os alunos escolherão, juntamente com a professora-pesquisadora, um tema considerado de relevância para todos os envolvidos com a pesquisa, que, hipoteticamente, pode ser “Gravidez na adolescência”, “O uso de drogas”, por exemplo. A partir desse contexto, esperamos que os alunos se sintam mais preparados e seguros ao apresentarem um seminário para os colegas e professor ou para outras pessoas, numa situação social diversa.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do que foi exposto e segundo Marsuschí (2008), deve-se estudar uma língua por meio de textos, em um contexto de compreensão, produção e análises textuais. Esse contexto favorece, portanto, o trabalho com os diversos e variados gêneros orais e escritos. Quando observamos, entretanto, como se dá o ensino de Língua Portuguesa em muitas escolas brasileiras, notamos que os professores tendem a priorizar a prática de gêneros escritos e que quando se fala em gêneros orais há dificuldades de ensino.

Essa observação informal nos leva a pensar que a prática da oralidade, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, tem sido pouco abordada pelos professores, o que pode ocorrer por diversos motivos: i) talvez pela valorização da escrita, que representa no ideário docente a modalidade de língua “por excelência”; ii) por timidez dos alunos. Porém, a oralidade é importante dentro e fora do contexto escolar, especialmente em situações formais, uma vez que, por meio dela, o aluno será exposto a diversas situações de uso da língua, o que exigirá dele o domínio, também, dos gêneros orais.

Entendemos que compete ao professor ensinar ao aluno o contexto social do gênero oral seminário, sua estrutura, linguagem, objetivos e promover uma reflexão sobre ele, bem como mostrar situações reais por meio de vídeos. O trabalho com o gênero seminário poderá, então, ser interessante, uma vez que ele representa uma situação real de uso e não uma simulação da realidade feita pelo aluno. O aluno aprenderá a produzi-lo e por meio dele construir conhecimento aos seus colegas sobre determinado tema.

Com base nesta proposta, esperamos que a pesquisa produza alguns impactos no ensino de Língua Portuguesa em escolas de Educação Básica Pública de Ensino Fundamental. Esperamos, também, que ela favoreça a aproximação e interação entre os próprios alunos e o professor, dando a chance a todos os alunos de aprenderem, com seus colegas do colégio dos 9<sup>os</sup> anos, como produzir o gênero seminário. Além de oferecer possibilidades a outros professores de Língua Portuguesa e a outros alunos de ensinar e aprender o gênero seminário por meio de outros gêneros orais e da participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem do gênero proposto.



## 5 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, M. Auxiliadora. **“Seminário” mais que uma técnica de ensino: um gênero textual**. Trabalho apresentado em congresso, 2003. (inédito).

BRAIT, B.; ROJO, R. **Organização de seminário ou exposição oral**. In: **Gêneros: artimanhas do texto e do discurso**. Coleção Linguagens e Códigos. São Paulo: Escolas Associadas. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ SEF**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ SEF**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, E.; MESQUITA, E. M. de C.; FINOTTI, L. H. B. OTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. de; ROCHA, M. A. de F. Gêneros textuais e (ou) discursivos: uma questão de nomenclatura. In: **Interacções**. Disponível em: [www.revistas.rcaap.pt/interaccoes](http://www.revistas.rcaap.pt/interaccoes).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; B. PIETRO E SCHNEUWLY, J. A exposição oral- In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 215 a 246.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões teóricas e aplicadas. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA\_ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. **O ensino da comunicação**. Revista Nova Escola. N 157, p.5-17, Nov.2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1996. p. 69-92.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **O seminário: um evento de letramento escolar**. Recife: 2005.

\_\_\_\_\_. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

Revista Escola disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/producao-de-texto/cronologia.shtml> Acesso em 15 de mar. de 2016.

## O USO DA FABULA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM PARA AUTORIA NA ALFABETIZAÇÃO

### THE USE OF FABLE IN THE TEACHING / LEARNING PROCESS FOR AUTHORSHIP IN LITERACY

Luciana da Silva Almeida \*

Rysian Lohse Monteiro \*\*

Géssica Pereira Monteiro \*\*\*

Eliana Crispim França Luquetti \*\*\*\*

#### *Resumo em português*

Sabemos que os docentes precisam estimular a capacidade leitora e estimular o exercício da autoria desde a infância, para que essas habilidades sejam ampliadas no decorrer da vida escolar dos alunos. Acreditamos que para isso, o professor precisa primeiro, se constituir como leitor crítico e escritor criativo. Entretanto, pesquisas realizadas por Monteiro (2015) e Almeida (2014), mostram que grande parte dos docentes não são leitores e apresentam medo e vergonha de escrever e mostrar suas produções para outras pessoas. Esse trabalho objetiva apresentar as contribuições da inserção de diversos gêneros textuais, em especial a fábula, no processo de formação de alunos leitores/escritores. As atividades foram realizadas com uma turma de formação de professores de Nível Normal Médio, de uma instituição pública de ensino do Município de Campos dos Goytacazes, RJ. Baseamos nossa referência bibliográfica nas leituras de BAJARD (2005), BAKTHIN (2003), KRAMER (1999) MATÊNCIO (2000), entre outros. Ao final de algumas oficinas que oferecemos, aplicamos um questionário onde às alunas, mostram resultados positivos no que tange a relação das futuras professoras com a leitura e a escrita.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Leitura/escrita; Fábula; Ensino e aprendizagem.

---

\* Estudante de Pós-Graduação *strictu sensu* em Cognição e Linguagem pela UENF

[lucy.salmeida@gmail.com](mailto:lucy.salmeida@gmail.com)

\*\* Estudante de Pós-Graduação *strictu sensu* em Cognição e Linguagem pela UENF

[rysian\\_lohse@hotmail.com](mailto:rysian_lohse@hotmail.com)

\*\*\* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

[gessica\\_ger@hotmail.com](mailto:gessica_ger@hotmail.com)

\*\*\*\* Professora Doutora em Linguística pela UFRJ e Professora Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem na UENF.

[elinaff@gmail.com](mailto:elinaff@gmail.com)

### **Resumo em LE**

We know that teachers need to encourage the reading capacity and encourage the exercise of authorship from childhood so these skills can be expanded during the school life of students. We believe that to make it possible, the teacher must be constituted as critical reader and creative writer first. However, researches conducted by Monteiro (2015) and Almeida (2014) show that most teachers are not readers and present fear and shame to write and show their productions to others. This study aims to present the contributions of various textual genres insertion, especially the fable, in the formation of readers / writers students. The activities were carried out with a group of “Nível Normal Médio” (high schools that trains students to be basic education teachers) teachers of an educational public institution of the city of Campos dos Goytacazes, RJ. We base our bibliographic reference in the readings of Bakhtin (2003), KRAMER (1999) MATÊNCIO (2000), PCN (1997) among others. At the end of some workshops, we applied a questionnaire where the students showed positive results regarding the relationship of future teachers with reading and writing.

**Key words:** Teacher training; Reading / writing; Fable; Teaching and learning.

## **1. INTRODUÇÃO**

Aprender a ler e escrever significa tornar-se conhecedor de uma cultura, ao mesmo tempo em que se adquirem habilidades para contribuir na construção e manutenção da cultura.

É inegável entre os profissionais da educação que a alfabetização é uma das fases de mais profunda importância na vida escolar. Paulo Freire (2001), grande mestre e educador sintetiza a importância desse processo ao definir a alfabetização como um elemento fundamental para o exercício da cidadania.

Uma das principais funções da escola, nessa perspectiva, é de preparar cidadãos para um mundo letrado, para lidar com diferentes tipos de textos e contextos de interação linguística.

Ler e escrever, nessa linha, são atividades basilares para que as pessoas possam exercer seus direitos de cidadania, além de adquirir consciência de seus deveres e, assim, tornarem-se participantes ativos da sociedade a que pertencem.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 36), “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto”.

Nesse sentido, cabe remeter novamente a Freire (2001), quando diz que a leitura não deve apenas ser decodificação de palavras, mas a leitura da palavra de estar vinculada a leitura de mundo que cada um faz. Logo, essa leitura deve ser uma leitura que contemple habilidades de codificação e decodificação, mas também deve ser uma atividade de referência aos diversos sentidos sociais que o exercício da leitura pode proporcionar.

Nessa perspectiva, a questão norteadora que guiou esse trabalho é a seguinte: os futuros docentes recebem em sua formação capacitação para lidar com diferentes gêneros textuais, refletindo sobre a importância da leitura e da escrita para o exercício da cidadania?

Nesse contexto cabe a reflexão sobre a leitura como canal de informação e conhecimento imprescindível para a formação de uma consciência crítica. E como bem diz Bajard (2005), se o professor não for um bom leitor, dificilmente ele agenciará entre seus alunos momentos de encantamento através da leitura.

No que tange a escrita, formar bons escritores também tem sido um dos grandes desafios da escola atual, de acordo com FERRAREZI Jr (2014), essa atividade compreende reconhecer os usos e significados dos símbolos da compõem nosso sistema de escrita, para saber adequá-los a cada situação de comunicação textual. Compreendemos assim que essa é uma prática que deve ser subsidiada por constantes exercícios de leitura.

Partimos, portanto da hipótese de que a formação de professores alfabetizadores, ainda é falha no sentido de fomentar uma capacitação que seja eficiente no que tange a interação com os diversos tipos de texto, tanto no que tange a formação do leitor crítico, quanto do escritor criativo.

A partir disso, trazemos como principal objetivo desse trabalho, apresentar as discussões e resultados de um experimento de ditadização de gêneros textuais, que foram concretizados e formatos de oficinas realizadas com uma turma de curso Normal Médio de Formação de Professores, do Município de Campos dos Goytacazes, RJ.

Esse projeto surgiu da inquietação trazida por resultados de pesquisas realizadas por Almeida (2014), com alunas do Curso de Normal Médio de Formação de Professores, do Colégio Estadual João Pessoa, e seus docentes. Os apontamentos da pesquisa mostraram que grande parte dos docentes envolvidos na formação de novos profissionais da educação não são leitores ativos, e não reconhecem a atividade leitora como fator importante de se salientado no exercício de sua ação formadora. Já as discentes em formação, mostram de igual forma não reconhecer a importância do papel da leitura nem para o desenvolvimento profissional, quanto para o desenvolvimento da criticidade necessária para a atuação do cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres.

Em contra partida, Monteiro (2015) no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense, mostrou que grande parte dos professores em formação apresentava grande repulsa no que tange a produção textual, admitido medo e vergonha de mostrar suas produções escritas para outras pessoas.

Baseamos nossa referência teórica nas leituras de BAJARD (2005), BAKTHIN (2003), SCHNEUWLY e DOLZ (2006), KRAMER (1999) MATÊNCIO (2000), entre outros. Ao final de algumas oficinas que oferecemos, aplicamos um questionário onde às alunas, mostram resultados positivos no que tange a relação das futuras professoras com a leitura e a escrita.

Ressaltamos aqui que tanto a leitura quanto a escrita firmam-se como atividades basilares para que as pessoas possam exercer seus direitos de cidadãos, além de adquirir consciência de seus deveres e, assim, tornarem-se participantes ativos da sociedade a que pertencem.

Para tanto, faz-se imprescindível investir numa formação de professores que esteja firmada em propósitos concernentes a estes objetivos, permitindo, portanto conduzir o trabalho docente de maneira a incluir os alfabetizandos no processo de construção de conhecimento, formando leitores críticos.

Cagliari (1998) defende que os professores alfabetizadores precisam conscientizar-se do poder que a linguagem tem de delimitar os espaços sociais, incluindo ou excluindo as pessoas. Nessa perspectiva, cabe ao professor, consciente disso, comprometer-se com a formação cidadã de seus alunos, proporcionando espaços para discutir e ampliar esses saberes.

É nessa concepção que se encontra a justificativa desse trabalho, na necessidade investir em pesquisas e projetos que busquem compreender as lacunas existentes na formação de professores alfabetizadores, a fim de subsidiar novas propostas e oportunidades que contribuam para uma formação crítica e uma atuação pedagógica pautada em conceitos e práticas inovadoras.

Investir em pesquisas que buscam conhecer o perfil profissional do professor alfabetizador é de fundamental importância para se investir em projetos que favoreçam e capacitem esses profissionais que tem importância fundamental no processo de alfabetização.

Entendemos que, através de trabalhos como este, pode se dar um primeiro passo em busca de um trabalho docente inovador e crítico. Que contribua para uma educação como a idealizada por Paulo Freire e tantos outros, uma educação que liberte, que emancipe, que proporcione a experiência da cidadania.

## **2. Do aluno leitor ao professor reflexivo**

O professor, em sua prática, tem sido bastante questionado quanto aos saberes e competências que precisa desenvolver para que possa criar condições que possibilite ao aluno à liberdade necessária para seu processo criativo acontecer de forma mais expressiva e funcional

possível, adquirindo assim maior afinidade com o seu idioma, de forma a assumir sua identidade sociolinguística onde quer que esteja. (SOARES, 2000).

Para que a formação de um aluno leitor aconteça, o professor precisa compreender a importância da leitura como um processo gradativo, onde a formação escolar e social que indivíduo recebe se complementam e se completam, refletindo em sua atuação na sociedade (FREIRE, 2001), que será mediada por uma atuação significativa e consciente.

Essa compreensão da leitura como um processo social que acontece dentro e fora do contexto escolar, é fundamental para a conquista de uma nova realidade nas salas de aula. Por meio da interação Universidade /Escola, os professores de nível médio em formação, podem experimentar novos conceitos e teorias discutidas no meio acadêmico, a fim de melhor subsidiar sua futura prática docente.

Esses educadores em formação veem suas práticas complementadas por teorias, discussões, oficinas de leitura, entre outras possibilidades de aprendizado que a universidade oferece, sendo estimulados a refletir sobre os novos caminhos e formas de compreender a realidade dos alunos e das escolas em que estão inseridos.

No que tange a inserção da pessoa no mundo letrado, Paulo Freire (2001), diz que esse é um direito de cidadania. E que o educador precisa assumir esse ato político, frente à formação de cidadãos críticos, interpeladores da realidade que os circundam.

A leitura se faz tão importante na formação do indivíduo, que Kramer (1999) nesse contexto, destaca que precisamos formar leitores críticos, para assim consolidarmos a cidadania. E que “a formação de leitores passa também pela ampliação do seu espectro cultural e de informações como o acesso a bibliotecas, exposições, feiras de livros, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais e de dança.” (p.135) De acordo com a autora, as políticas educacionais deveriam priorizar políticas públicas de investimento em leitura, escrita e cultura.

Em meio a um processo educativo coletivo de construção e troca de conhecimentos, objetivando um ensino de língua e leitura nas escolas mais significativas, com o intuito de proporcionar aos educandos uma educação modernizada, atendendo as exigências da nova era, mas acima de tudo respeitando as diversidades socioculturais e étnicas de cada ser, como forma de instituir o pleno domínio da própria cidadania.

Entretanto, Bajard (2005), afirma que para formar um aluno leitor, o professor antes de tudo precisa se constituir como leitor. Mas não só leitor que lê para realizar as atividades acadêmicas, mas, um leitor que lê por prazer, que ler para conhecer mais, que lê para poder questionar, se posicionar. Um leitor que entende que a leitura nos proporciona lazer, mas também se constitui como um instrumento de fonte de informação, de aprendizagem, de descoberta, que possibilita condições para o exercício da cidadania.

O despertar do interesse do educador por novas dinâmicas de leitura, que não seja exclusivamente acadêmica, em seu espaço de formação, provoca a reflexão das potencialidades que uma prática de leitura mais prazerosa pode gerar.

O professor sendo um aluno na busca por uma continuidade em sua qualificação profissional, precisa encontrar meios de proporcionar aos seus alunos o interesse pela linguagem nas suas variadas formas, passando ele, o professor, de detentor do conhecimento para intermediário, uma vez que cada indivíduo é único em sua forma de se comunicar e viver em sociedade.

Desse modo, o processo de formação de leitores deve ser compreendido como um ciclo, onde professores e alunos possuem papéis igualmente fundamentais, uma vez que para ser um professor formador de leitores se faz necessário compreender e conhecer as especificidades da leitura de forma mais amplificada. Desenvolvendo assim, progressivamente o potencial criativo e o exercício da autoria entre docentes/discentes, que influenciarão na formação de alunos criativos, com plena segurança de suas competências linguísticas.

### **3. Ler e Escrever na escola : realidade ou desafio ?**

Formar um leitor crítico e um escritor competente, que saiba lançar mão dos variados contextos de interação linguística, seja na oralidade ou na escrita, talvez seja um dos maiores desafios da escola hoje.

Em pesquisas realizadas por Almeida em 2014, com turmas de formação de professores e seus docentes, os resultados apontaram que grande parte dos profissionais da educação não são, em sua grande maioria, leitores e, principalmente, não há uma preocupação para formar alunos leitores ou, o reconhecimento da leitura para o desenvolvimento crítico e exercício da cidadania.

Já em 2015, Monteiro demonstrou através de estudos que quando se trata de produções escritas muitos dos professores em formação demonstram ter medo de escrever e até mesmo, vergonha de mostrar suas produções escritas para outras pessoas.

Ambas as pesquisas foram realizadas no Município de Campos dos Goytacazes, Rj, porém em contextos distintos, entretanto, apresentam resultados que se complementam. Esses estudos apontam para um dos fatores que leva a maior cidade do Estado a ter uma média discrepante no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de 2005 a 2013, como mostra o gráfico a seguir :

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ANGRA DOS REIS	3,6	4,4	4,2	5,1	5,1	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9
APERIBE	5,1	5,8	6,1	5,5	5,4	5,2	5,5	5,9	6,1	6,3	6,6	6,8	7,0
ARARUAMA	3,9	3,8	4,2	4,5	4,4	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1
AREAL	3,7	3,7	4,2	4,6	5,0	3,7	4,1	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9
ARMACAO DOS BUZIOS	3,5	4,2	4,5	4,6	5,5	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8	6,1
ARRAIAL DO CABO	4,0	3,7	4,1	4,5	4,5	4,0	4,4	4,8	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1
BARRA DO PIRAI	4,0	4,0	4,3	4,5	4,6	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2
BARRA MANGA	4,6	4,5	4,9	5,1	5,2	4,7	5,0	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,6
BELFORD ROXO	3,6	3,6	3,7	3,8	3,7	3,5	3,9	4,3	4,6	4,9	5,1	5,4	5,7
BOM JARDIM	4,3	4,2	4,7	4,6	5,0	4,4	4,7	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4
BOM JESUS DO ITABAPOANA	4,4	4,5	4,7	5,0	5,2	4,5	4,8	5,2	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5
CABO FRIO	3,5	4,0	4,6	4,7	4,7	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1
CACHOIRAS DE MACACU	3,9	3,9	3,8	4,1	4,9	3,9	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1
CAMBUCI	4,2	4,7	5,8	4,7	5,2	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1	6,4
CAMPOS DOS GOYTACAZES	2,9	4,3	3,3	3,6	3,9	2,9	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
CANTAGALO	3,4	3,7	3,9	3,9	5,1	3,4	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6
CARAPÉBUS	3,4	4,1	4,1	4,5	4,6	3,4	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,6
CARDOSO MOREIRA	3,5	3,2	3,8	3,8	4,0	3,5	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4	5,7
CARMO	3,6	4,2	4,4	4,3	5,0	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9
CASIMIRO DE ABREU	4,2	4,9	4,8	5,2	5,0	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4
COMENDADOR LEVY GASPARIAN	4,1	4,4	5,1	5,4	5,5	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,7	6,0	6,2
CONCEICAO DE MACABU	3,7	4,8	4,7	4,6	4,4	3,7	4,1	4,5	4,8	5,0	5,3	5,6	5,9
CORDEIRO	4,1	4,0	4,0	4,2	5,0	4,2	4,5	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0	6,3
DUAS BARRAS	3,5	4,0	3,8	4,3	4,6	3,9	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1
DUQUE DE CAXIAS	3,3	3,7	3,8	4,3	4,4	3,4	3,7	4,2	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6
ENGENHEIRO PAULO DE FRONTIN	4,3	4,6	5,0	4,8	4,5	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4
GUARIMIRIM	3,0	3,5	4,0	4,3	4,8	3,0	3,4	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
IGUABA GRANDE	3,7	4,3	4,5	4,6	5,4	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9
ITABORAI	3,6	3,8	4,1	4,5	4,5	3,7	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,8
ITAGUAI	3,3	3,7	4,1	4,5	4,7	3,4	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6

Tabela 1 - <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=4873078>

Sabemos que os docentes precisam estimular a capacidade leitora e estimular o exercício da autoria desde a infância, para que essas habilidades sejam ampliadas no decorrer da vida escolar dos alunos. Entretanto, é no professor que se depositam as esperanças de ainda se ter uma sociedade de leitores. Porém, não se pode negar a importância da leitura e da escrita na formação, tanto do educador quanto na do educando. Para Bajard (2005) não há como formar alunos leitores se essa não for uma prática alimentada na vida do docente.

Mas, como fazer diante dessa realidade? Como fazer para que adultos, professores em formação, tornem-se leitores e escritores competentes? Essas habilidades não deveriam ter sido desenvolvidas na educação infantil?

Na verdade, sim. Desde a infância as atividades textuais devem ser inseridas e precisam ser estimuladas. Entretanto, apesar de um leitor/escritor não se formar de uma hora para outra, é possível desenvolver esse hábito sadio entre os educadores em formação através de atividades sistematizadas e contextualizadas. Nesse trabalho optamos por realizar oficinas, trabalhando a sequenciação didática de gêneros textuais.

Durante as oficinas a leitura foi aos poucos introduzida na rotina da turma de professores em formação; através de dinâmicas e atividades lúdicas. Gradativamente, os textos deixaram de ser

recursos exclusivamente acadêmicos e passaram a fazer parte de momentos de encantamento e descoberta.

Destacamos o gênero Fábula, dentre outros que trabalhamos, pois, a fábula por apresentar características que nos fazem refletir sobre atitudes e valores, proporcionou momentos de descontração, descoberta, reflexão e, criação.

### **3.1 A Fábula como gênero facilitador**

Através da contação de fábulas, cria-se um universo lúdico, onde os alunos se identificam com os personagens e conseguem diferenciar o bem do mal, o certo do errado e nesta dinâmica vão construindo valores morais e éticos, de autoconhecimento e reflexão.

A leitura possibilita o desenvolvimento do senso crítico, aprimorando a capacidade e as possibilidades de participação social. Villardi (1999) afirma que a leitura é fundamental não apenas para atender às necessidades do aluno na sua formação acadêmica, mas também na formação do cidadão, cuja tarefa é também da escola.

Segundo Barbosa (1994), quando a criança entra em contato com uma situação de leitura, ela inicia o processo evolutivo dessa aprendizagem, uma vez que a escrita está presente em suas várias formas e usos, permitindo considerar uma diversidade de condições de leitor. O autor comenta que recentes investigações apresentam uma semelhança entre a aprendizagem da fala e a aprendizagem da leitura; se a criança aprende a falar, falando, é bem possível que a mesma aprenda a ler lendo.

Segundo os PCNs, 1997, p.58: “para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender), requer esforço”.

Esse esforço deve ser compreendido como do professor na tentativa de fazer uma apresentação da leitura de forma cativante, despertando nas crianças curiosidades, afinidade e admiração pelo livro. Deve ser entendido também como do aluno, no sentido dele querer aprender a ler, gostar de ler e também dos incentivos dos pais que fará diferença na formação de crianças leitoras.

De acordo com o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, 1998, p.135: O ato de ler é cultural. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto para a beleza das ilustrações, ele permite às crianças construir um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi, etc) e pela escrita.

Nesse estudo, compreendemos que o papel desempenhado pela escola é essencial na relação que o aluno estabelece com a leitura, pois é responsável por esta formação. Sendo assim, é essencial formar professores que dominem práticas pedagógicas que favoreçam a formação de leitores que reconheçam a importância da leitura para a vida, ou seja, a função social da leitura.

## **4. Caminhos Metodológicos**

Escolhemos como caminho e ferramenta para a realização desse trabalho a sequenciação didática dos gêneros textuais apresentada por SCHNEUWLY e DOLZ, 2006.

A sequência didática de gêneros textuais se constitui, de acordo com esses autores, um caminho inovador e lúdico de inserir o texto no contexto da aprendizagem escolar. Trata-se de planejar e elaborar atividades de leitura e interação textual que tenham uma sequencialidade, que sejam sistematizadas objetivando alcançar um fim, que no contexto desse experimento firmou-se em melhorar a relação docente-leitura-escrita.

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações



sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

Dessa maneira, apresentamos para os alunos os gêneros que estão inseridos em seus contextos de vida, para que dessa forma as aulas fossem significativas para eles. Escolhemos para este trabalho apresentar as atividades desenvolvidas a partir do gênero Fábula, pois, além de fazer referência a situações reais cotidianas, esse gênero nos possibilitar refletir, de maneira lúdica, sobre diversas situações do nosso dia a dia.

Usamos também a metodologia da Pesquisa-Ação de THOLLENT (2008), um dos principais objetivos dessa linha de pesquisa consiste em dar aos pesquisadores e aos grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. (pag.10)

Através da Pesquisa-Ação, os grupos inseridos no campo da pesquisa, podem interagir junto ao pesquisador, ao mesmo tempo que reflete e participa de possíveis soluções para questões que são levantadas. Isso porque compreende-se que a troca de saberes entre pesquisadores e envolvidos na pesquisa é importante para o enriquecimento do trabalho e para a busca de soluções que sejam adequadas a realidade da comunidade envolvida.

## **5. A didatização dos gêneros textuais: Contexto do experimento**

Esse trabalho foi desenvolvido, basicamente, em dois momentos. Na primeira etapa, que chamamos de diagnóstico, nos propusemos a investigar e conhecer a realidade do Curso Normal Médio de Formação de Professores, bem como a relação desses alunos – futuros professores - com o texto nas modalidades de leitura e escrita. Nosso público alvo, foi alunas do primeiro ano do Curso Normal Médio de Formação de Professores, do Colégio Estadual João Pessoa, situado no Município de Campos dos Goytacazes, RJ.

Esse artigo apresenta um experimento de didatização de gêneros textuais, mais precisamente o gênero fábula. Os objetivos dessa pesquisa foram: primeiro avaliar a relação de autoestima das alunas Normalistas em relação à escrita, e de que forma o ensino diferenciado de gêneros textuais poderia influenciar no exercício da autoria e, conseqüentemente da autoestima desses alunos em relação à escrita.

O nosso segundo objetivo foi, junto às docentes em formação, introduzir novas formas de se pensar o ensino de gêneros textuais, de modo a contribuir com uma prática de ensino mais lúdica e significativa, tanto para os alunos, quanto para os professores.

Trabalhar com diferentes tipos de gêneros, e formar alunos competentes no que tange ao reconhecimento dos diversificados formatos de textos, são desafios enfrentados por muitos docentes. Formar um leitor crítico, desenvolver competências de autoria nos alunos são tarefas difíceis de serem cumpridas. Entretanto, essas foram questões que nortearam nosso trabalho.

Todas as atividades foram realizadas no contexto de uma brinquedoteca, que convencionamos a chamar de Laboratório Lúdico/Pedagógico. A Brinquedoteca do Colégio Estadual João Pessoa foi criada no ano de 2010/2011, com parceria entre a Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF - e a direção do Colégio Estadual João Pessoa, ambos situados no Município de Campos dos Goytacazes/RJ, durante a execução do Projeto de Extensão "A criança e o professor no processo criativo/lúdico de construção do conhecimento", sendo inaugurada oficialmente no ano de 2012.

### **5.1 Alguns Resultados**

A partir do que foi exposto, firmamos como objetivos desse trabalho o seguinte :

- ❖ Estimular a leitura e a escrita através de histórias – fábulas - que promovam o encantamento e a reflexão;

- ❖ Apresentar novas metodologias de ensino de leitura e escrita;
- ❖ Refletir sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento da leitura e da autoria.

Dessa forma, montamos nosso plano de ação da seguinte forma:

- ❖ Apresentar o gênero textual: Fábula; Demonstrar como esse gênero pode ser usado como facilitador no processo ensino-aprendizagem; Recontar as fábulas; Favorecer o desenvolvimento criativo dos alunos, através de diferentes expressões, tais como: Desenhos, dramatizações etc.; Perceber a importância da linguagem e da comunicação através de análise e debate sobre as fábulas (características específicas); Discutir sobre questões diárias – políticas, morais, culturais – que são tratadas na leitura desse gênero.



Figura 1 - Acervo da pesquisa



Figura 4

Segue a fala das alunas sobre as experiências e conhecimentos construídos durante as oficinas:

- ❖ “A oficina nos forneceu competência para atuar nesse espaço, nos ofereceu um conhecimento sistematizado das atividades que são desenvolvidas, das características desse espaço e materiais que propiciem a valorização do educar nos jogos e nas brincadeiras. Dessa forma tive uma formação aprimorada de colocar em prática as teorias assimiladas no decorrer do curso.” (Aluna A)
- ❖ “Podemos ensinar e aprender por meio de brincadeiras; A criança e seu espaço precisam ser visados de uma forma mais importante, sendo mais “considerado”, elas são o nosso futuro, e para melhoria do mundo devemos “plantar” boas sementes.” (Aluna B)

Figura 4 - acervo da pesquisa

As falas das alunas apontaram para uma grande expectativa em relação às oficinas e conhecimentos que poderiam ser construídos na brinquedoteca. Muitas delas reconheceram a importância daquele espaço para uma obtenção de conceitos práticos importantes, que seriam associados à teoria que vinham aprendendo durante suas aulas.

Percebemos também que, apesar do curto tempo que tivemos, nossos objetivos foram alcançados. Conseguimos transmitir e construir com elas questões que mostram a importância de subsidiar a prática pedagógica com recursos inovadores, que possam tornar a aprendizagem e construção de conhecimento significativo.

Foi gratificante perceber ao longo do período das oficinas que as alunas começaram a reconhecer-se com futuras docentes de fato. Uma das alunas que não queriam prosseguir na carreira relatou que durante os encontros mudou de ideia. Outras alunas ainda disseram que se sentiram motivadas para continuar estudando, e tentar uma graduação.

## 6. Conclusão

O projeto culminou com resultados positivos, no que tange a autoestima em relação a autoria dos alunos. Os futuros docentes se sentiram motivados em relação a aprendizagem de novos gêneros textuais, bem como, setiram-se capacitados para a criação de textos.

No que tange a formação de leitores, muitas alunas mostram uma mudança de postura em relação a leitura, bem como passaram a planejar e dividir conosco experiências de leitura que vivenciavam em suas atividades de estágio docente.

Nossas reflexões e discussões com os docentes em formação, resultaram em novas perspectivas significativas no ensino-aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No início de nossa experiência, sentimos uma certa resistência por parte dos alunos, no que se refere a produção escrita. Muitos se sentiam incapazes de produzir textos, demonstrando medo e vergonha de mostrar suas produções escritas. Medo de serem avaliados, medo de serem criticados.

Entretanto, percebemos que gradativamente esse cenário foi se desfazendo, dando lugar a uma roda interativa de produção e criação coletiva.

Dessa forma concluímos que, não há como formar leitores e escritores competentes se essa prática não for alimentada no dia a dia do professor. E para que essa prática aconteça, é preciso entender que a leitura e a escrita são importantes instrumentos sociais, e seu processo de ensino aprendizagem deve acontecer de forma significativa, contextualizada, a fim de que possa superar os fins exclusivamente acadêmicos, tornando-se um hábito prazeroso e cotidiano, que esteja atrelado a vida.

Nessa perspectiva, inserir uma Política de Leitura no contexto escolar, consiste em aplicar e se apossar de uma metodologia precisa e necessária que institua o texto na escola numa perspectiva reflexiva. Concordamos com Bajard (2002) quando afirma que o educador tem um papel fundamental na mediação do texto e seus alunos. E com Rubem Alves (2004), ao defende, em seu texto 'Se eu fosse ensinar', que para tornar os processos educativos e mais significativos, 'as bonitezas' desses processos devem preceder as teorias e técnicas rigorosas de ensino. Apresentando primeiros essas 'bonitezas' o próprio aluno, instigado pela curiosidade, questionaria sobre os conceitos e ferramentas teóricas.

Acreditamos e descobrimos com esse trabalho, que quando embalado pelo encantamento, a aprendizagem e a construção do conhecimento, inclusive por parte dos professores em formação, torna-se mais do que prazerosa, torna-se significativa.

Sendo significativa para o professor, esse, provavelmente buscará meios de encantar e tornar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, num processo de encanto, troca e construção de saberes.

Para isso, acreditamos na necessidade de investir sempre em novas reflexões que possibilitem um trabalho docente dinâmico e inovador, que atenda aos atuais paradigmas de ensino, buscando sempre atualização e formação continuada.

Defendemos também, com esse trabalho, a validade e importância do diálogo entre Universidade e escola/sociedade. Pois, se é para a escola que são criadas as teorias e metodologias científicas, nada mais justo que haja essa interação e troca de conhecimentos e perspectivas.

### Referências bibliográficas

- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BARBOSA, Juvêncio José. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez, 1994 – 2.ed. Ver – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor; v 16)
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.
- CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** Londrina: Eduel, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino.** São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire- 48ª ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.**
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação.** – 5º ed. – São Paulo: Cortez, 2011.- (Coleção questões da nossa época; v. 23)
- \_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se completam.** 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões de nossa época)
- CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo.** . In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – seqüências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. São Paulo: Mercado de letras, 2006
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação.** – 5º ed. – São Paulo: Cortez, 2001.- (Coleção questões da nossa época; v. 23)
- KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação.** *Cad. Pesqui.* [online]. 1999, n.106, pp. 129-157. ISSN 0100-1574.
- LUQUETTI, E. C. F.; CASTELANO, K. L.; CRISÓSTOMO, M. T. **A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária.** In: MOURA, S. A.; NASCIMENTO, G. (Org.)

**Formação de professores:** histórias, experiências e proposições. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2013.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola:** Uma perspectiva social. 7. edição. São Paulo: Ática 1989.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº11 ,p.5- 16, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

## O USO DO LÚDICO NO ENSINO PARA SURDOS

Joseane Rosa Santos Rezende<sup>1</sup>

**Resumo:** O ensino para surdos tem sido discutido em vários âmbitos da esfera linguística, bem como, entre professores que recebem tais alunos e não tem formação para ensiná-los, pois a metodologia necessita ser diferente da usada para os alunos ouvintes. O professor necessita compreender que a Libras é gesto-visual, portanto os surdos aprendem melhor através de recursos visuais e o lúdico é uma proposta que atende a esta demanda, além de ser uma metodologia eficaz para uma melhor construção do conhecimento tanto para surdos como ouvintes. Assim sendo, desenvolvi o jogo *Treminó* que objetiva auxiliar o surdo tanto na aquisição da sua primeira língua (Libras) como da segunda (Língua Portuguesa). Este tem como proposta usar o lúdico para que as duas línguas sejam assimiladas simultaneamente e o aluno aprenda prazerosamente. O *Treminó* é composto por 120 peças divididas em temas do cotidiano e contém a palavra em língua portuguesa, o desenho e o sinal correspondentes. Desta forma, o objetivo é que o aluno surdo sinta satisfação em aprender a Língua Portuguesa e também a sua língua já que foi detectado que eles têm dificuldade em assimilar e saber a Libras, quiçá o português e assim, terá oportunidade em aprender ambas as línguas e aplicá-las no seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Lúdico; ensino; surdos.

**Abstract:** Teaching deaf people has been discussed in various areas of the linguistic sphere, as well between teachers that receiving those students and have no training to teach them because the methodology needs to be different from that used for hearing students. Teachers need to understand that *Libras* is gesture-visual, so deaf people learn best through visual aids and the playfulness is a proposal that meets this demand as well as being an effective methodology for better construction of knowledge for both deaf and hearing. Therefore, I developed the *Treminó* game that aims to help the deaf in both the acquisition of their fist language (Libras) as the second one (Portuguese Language). Its proposal is using the playful for that the two languages are treated simultaneously and the student learns pleasurably. The *Treminó* consists of 120 pieces divided into daily topics and it contains the word in Portuguese, the design and the corresponding signal. Thus, the goal is that the deaf student fells satisfaction in learning the Portuguese language and also their language since it was detected that they have difficulty in assimilating and know *Libras*, perhaps the Portuguese and thus, they have the opportunity to learn both languages and apply them in their daily lives.

**Keywords:** Playful; teach; deafs.

### 1 Introdução

Com o advento da inclusão nas escolas, os alunos surdos estão dentro das salas de aulas regulares, mas será que estão realmente incluídos e aprendendo de fato ou são mero espectadores e copistas? Como a Libras é uma língua gesto-visual, o professor precisa ter em

---

<sup>1</sup> Especialista em Língua Inglesa e em Tradução, Interpretação e Docência em Libras. Docente no Colégio Estadual Polivalente Rui Barbosa. E-mail: joseanerez@gmail.com

mente que o aluno surdo aprende melhor por meio de recursos visuais, portanto a necessidade de incluir esse aspecto em sua metodologia.

Embora a Libras seja reconhecida como língua há mais de uma década, através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, muitos professores não têm a preparação que deveriam para atuar no ensino de surdos e estes, ficam à mercê, esperando apenas o que o intérprete pode fazer por ele e quando muito, participam das aulas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é oferecida no contraturno.

Diante de toda esta problemática e presenciando o cotidiano vivido no interior de Goiás, precisamente na cidade de Rialma, percebe-se a grande necessidade de modificar a dura realidade de não se sentir incluído no ambiente escolar, quer através da exclusão por parte dos colegas ou da falta de preparo do professor para incluir de fato estes alunos.

Assim como o despreparo, há também a falta de material (livros, recursos, jogos) para melhorar a metodologia no ensino para surdos. Além da falta de material, falta também profissionais, associações e centros de apoio para o professor ter a quem procurar e pedir auxílio para sanar possíveis dúvidas.

Vários professores não entendem que a Libras é a primeira língua do surdo, ou seja, sua língua materna e a Língua Portuguesa fica sendo a segunda; por este fator os discentes surdos são prejudicados porque não conseguem assimilar nem uma nem outra língua.

Por todos estes motivos e sabendo que o recurso visual e o uso do lúdico são importantes ferramentas no aprendizado das pessoas com surdez, foi desenvolvido um jogo para trabalhar as duas línguas simultaneamente, tentando sanar as falhas existentes no processo de ensino-aprendizagem de ambas as línguas.

## 2 Breve histórico sobre os jogos

Os jogos têm origem desconhecida, mas conforme Moratori (2003), os maias e os egípcios usavam os mesmos para ensinar normas, valores e padrões de vida provenientes das gerações antecessoras.

Filósofos como Platão e Aristóteles também veem no jogo um elemento importante para a aprendizagem, ou seja, desde os tempos mais remotos, ele é um instrumento eficaz já constatado não só através destes pensadores como também das crescentes pesquisas realizadas sobre o uso dos jogos.

A partir do Renascimento no século XVI, segundo Kishimoto (1990), “os jogos se incorporam na vida tanto dos jovens quanto dos adultos como elementos de aprendizagem e diversão, ocorrendo assim, o surgimento dos jogos educativos”, sendo os jesuítas os primeiros a utilizarem os jogos como recursos didáticos.

Já no século XVIII, a inclusão também começa a receber os benefícios oriundos do uso do lúdico na educação, pois daí foi ocorrendo o crescente interesse de utilizar brinquedos para educar as crianças com algum tipo de deficiência.

No século XX, as discussões sobre os jogos sendo usados como metodologia de ensino para auxiliar no processo ensino aprendizagem foram mais acentuadas e agora, no atual século há renomados pesquisadores que discutem a importância do ato de brincar para o desenvolvimento cognitivo, ou seja, o jogo é usado não só para recrear (como alguns pensam), mas para o ato de educar. De acordo com Lopes,

é muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é **válido para todas as idades** [grifo meu], desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si só possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar. (LOPES, 2011, p. 28-29).

Os jogos possuem duas funções, de acordo com Kishimoto (1996): função educativa e função lúdica. Enquanto esta se dá através da diversão, aquela é usada para ensinar conteúdos ou qualquer coisa de que se trate o cognitivo. Todavia, Soares (2015) atesta para o cuidado de ter equilíbrio em ambas as funções para garantir as características do jogo. Assim sendo, os jogos podem ser vistos como meio eficaz que contribui para o desenvolvimento do indivíduo possibilitando sua aprendizagem de forma lúdica, pois “além de contribuírem para a construção das relações sociais, os jogos são excelentes estratégias didáticas para organizar o ensino”. (DORNELLES, [2016?] p.5)

### 3 O uso do lúdico no ensino para o surdo

O professor precisa usar metodologias variadas de ensino para que o aluno possa aprender de maneira significativa. Conforme Santos e Cruz (2011) há três modalidades de aprendizagem: cinestésica (fazer e interagir), auditiva (audição) e visual (visão). Tendo como concepção que o surdo não possui a audição, resta apenas a cinestésica e a visual para ocorrer a aprendizagem.

Sobre a modalidade visual, sabe-se que a mesma tem papel crucial nas interações e que ela ainda não tem sido objeto de análise, mesmo tendo “um significado crucial na comunicação e nos processos didáticos, curriculares e intelectuais mais amplos, e não somente nas questões linguísticas”. (SKLIAR, 2001 *apud* GESSER, 2012, p.97).

Há autores, surdos, inclusive, que defendem o uso de recursos visuais e jogos no ensino para os alunos com surdez. Consoante a isso, as Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), corroboram para o uso de jogos em sala, pois

oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor [...] desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos [...] uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos. (BRASIL, 2006, p.73).

Desde a alfabetização, nos PCNs, é citado o uso de jogos didáticos, já que eles propõem exercícios linguísticos (BRASIL, 1997) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, há a recomendação que a escola evidencie “a importância de **todas** as linguagens como elementos constituintes do conhecimento e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer e expressar o mundo”. (BRASIL, 2006).

Quanto aos surdos nas salas de aulas regulares, o professor precisa pensar em todo esse processo de uso de jogos e recursos visuais, pois, além dos benefícios serem para todos, o surdo aprende melhor porque o visual está dentro da sua cultura e conforme afirma Perlin (2016), a metodologia necessita ser diferente, bem como, a utilização de jogos, já que despertam o interesse e facilitam a compreensão do aluno.

Aprender a Língua Portuguesa para o surdo é como para nós, ouvintes, aprender uma segunda língua (inglês, espanhol, francês...), já que a Libras é a primeira língua do surdo e conforme citado no artigo 1º e em seu parágrafo único:

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 lingüístico (sic) de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico (sic) de transmissão de idéias (sic) e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002)

Pautado no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, como os professores devem proceder ao ensiná-la para o surdo? Como muitos não compreendem isso, eles exigem que o aluno escreva de acordo com os padrões da norma culta, querem uma redação congênere a de alunos ouvintes e que saibam ler corretamente, sem se preocupar com o fato de que às vezes o surdo sabe o significado, mas com um léxico diferente; tomemos como exemplo as palavras *automóvel* e *carro*: o surdo reconhece e sabe o que é um carro, mas ao usar um sinônimo pode ser que o mesmo não compreenda e necessite do apoio do intérprete para tal. Outro ponto importante e complicado para os surdos é a questão dos verbos na língua portuguesa, já que na Libras, há a distinção apenas de presente, passado e futuro, enquanto no português, além dos tempos, há conjugação e modos diferentes para os verbos.

Mediante toda essa problemática, é necessário que o professor reflita sua prática pedagógica no que tange o ensino da língua portuguesa para o surdo e lembrar-se de sempre usar recursos visuais e o lúdico para que o surdo aprenda da melhor maneira possível. Conforme as palavras de Perlin (2016), “cabe novamente ressaltar que devemos privilegiar as metodologias visuais e que já existem muitas. O que mais importa é desenvolver a constante capacidade de reinventá-las e redescobri-las”.

#### 4 O uso do Treminó como ferramenta de ensino-aprendizagem

Para os surdos, de uma forma geral, existe a dificuldade em aprender e assimilar Libras e Língua Portuguesa devido às particularidades de cada uma, no interior isto é ainda mais complicado porque há falta de pessoal qualificado, de materiais e recursos que possam ser aplicados de maneira que contribua para sua aprendizagem.

Conforme o *lôcus* deste trabalho é a escola em que atuo (Colégio Estadual Polivalente Rui Barbosa na cidade de Rialma-GO), percebi a emergente necessidade de adequar algumas estratégias e recursos em relação ao ensino-aprendizagem para os surdos.

Quando trabalhei no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pude desenvolver alguns jogos para trabalhar especificamente com os surdos, dentre eles, desenvolvi o Treminó: um jogo composto por 120 peças divididas em temas do cotidiano como alimentação, animais, dentre outros e contém a tríade: palavra em língua portuguesa, desenho e sinal correspondentes, conforme figuras abaixo:



Figs. 1, 2 e 3: Treminó. Fonte: Arquivo Pessoal

O Treminó tem como proposta usar o lúdico para que as duas línguas (Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2) sejam assimiladas pelo surdo de maneira simultânea e que aprenda de forma prazerosa. Desta forma, o objetivo é que o aluno surdo sinta satisfação em aprender tanto a Língua Portuguesa como a sua língua já que no diagnóstico feito pela equipe multiprofissional da inclusão, os alunos apresentaram dificuldade em assimilar e saber a Libras, quiçá o português e assim, terão oportunidade em aprender ambas as línguas e aplicá-las no seu cotidiano.

Durante a aplicação do jogo, por meio de observações, percebi a dificuldade e o entusiasmo que os alunos apresentaram ao aprender de forma lúdica as línguas de sinais e portuguesa, além de se sentirem mais motivados em participar das aulas.

## 5 Conclusão

A inclusão dos recursos visuais, metodologias diversificadas e o uso do lúdico propiciam que o aluno surdo aprenda de maneira congênere a um aluno ouvinte. Os jogos, conforme relato de vários autores é uma ferramenta significativa no processo de ensino-aprendizagem, sendo propício tanto para surdos quanto ouvintes, já que escritores surdos também apoiam o uso desta ferramenta.

Como no interior há falta de material, é significativo que a construção destes materiais lúdicos ocorra em conjunto com professores regentes, professores do AEE e o intérprete; visto que cada um possui um saber específico para contemplar a real necessidade e objetivos a serem alcançados.

Ao elaborar os materiais, como os jogos, estes devem instigar a percepção visual oportunizando o alcance de resultados positivos à aprendizagem e levando em consideração que todos serão beneficiados, contribuindo assim para uma educação pautada não só na apresentação teórica de conteúdos, mas também na ludicidade que a mesma pode proporcionar e os alunos obterem a fixação da aprendizagem.

Os surdos estarão mais motivados e se sentirão mais incluídos quando perceberem que não é apenas o intérprete que está ali apoiando, mas o professor cumprindo o seu papel de ensinar a todos dentro do princípio de equidade.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Presidência da República Civil, Casa Civil, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). PCN+ Ensino Médio. *Orientações Educacionais Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília, Brasil, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>> Acesso em set. 2016.

\_\_\_\_\_. PCN+ Ensino Médio. *Orientações Educacionais Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Brasil, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, Brasil, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em out. 2016.

DORNELLES, Dora Maria. *Produção de Materiais Didáticos, Recursos e Atividades para o Ensino de Libras*. Santo Ângelo: Uníntese, [2016?].

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez*. Sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KISHIMOTO, T.M. O brinquedo na educação. Considerações históricas. In: *Ideias, o cotidiano da Pré-Escola*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n.7, 1990, p. 39-45. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_07\\_p039-045\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf)> Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_. *O jogo e a educação infantil*. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, M. G. *Jogos na Educação: criar, fazer, jogar*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORATORI, P.B. *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* Trabalho de conclusão da disciplina de mestrado Introdução à Informática na Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível em <[http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/publicacoes/trabalhos/t\\_2003/t\\_2003\\_patrick\\_barbosa\\_moratori.pdf](http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf)> Acesso em out. 2016.

PERLIN, Gladis. *Metodologia do Ensino de Libras para Surdos – LI*. Santo Ângelo: Uníntese, 2016.

SANTOS, S. M. P. S; CRUZ, D. R. M. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. S. *O lúdico na formação do educador*. 9ª ed. Pedrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOARES, M. H. F. B. *Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino de Química*. 2ª ed. Goiânia: Kelps, 2015.

## O USO DO *WHATSAPP* EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL

Hilda Braz Silva Sousa\*

Maria José Alves\*\*

Fabíola Sartin\*\*\*

**Resumo:** Esta comunicação objetiva apresentar discussões de professores em relação ao uso do *WhatsApp* e a aplicação desse gênero emergente no ensino de Língua Portuguesa. Polêmicas em relação ao uso de nossa língua sempre estiveram presentes em discussões críticas e teóricas, desde a adoção da língua lusa. Separatistas e legitimistas polemizaram em torno da língua do Brasil na segunda metade do século XIX, conforme podemos constatar através do estudo de (ALBUQUERQUE e COX, 1997). É nesse contexto que se enquadra este estudo. Para tanto, foi realizada uma análise linguística em artigos científicos que destacam a posição de autores sobre o uso dessa ferramenta em aulas de português. A base de análise de dados se fundamenta seguindo os pressupostos da teoria Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994/2004), com o foco no subsistema de atitude (MARTIN e WHITE, 2005) que fornece ferramentas para olhar os dados a partir do contexto em relação com a materialidade linguística, destacando os elementos avaliativos presentes no texto. Assim, objetiva-se, também, contribuir para os estudos de formação de professores de Língua Portuguesa por meio da investigação discursiva em relação aos gêneros textuais. A partir dos resultados obtidos, destacam-se posicionamentos positivos e negativos trazendo à baila a formação de professores de Língua Portuguesa frente ao uso das novas tecnologias. Esperamos fornecer subsídios à prática pedagógica de professores, pois o olhar crítico sobre tal discussão traduz em um momento reflexivo da vida profissional, tão necessário ao empreendimento de novos desafios e mudanças que ressignifiquem o ensino e a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Gênero emergente; WhatsApp; Língua Portuguesa; Sistêmico-funcional; Avaliatividade.

**Abstract:** This communication aims to present teachers discussions about the use of WhatsApp and the application of this emerging genre in teaching Portuguese. Controversies regarding the use of our language have always been present in critical and theoretical discussions, since the adoption of the Portuguese language. Separatists and Legitimists polemizaram around Brazil's language in the second half of the nineteenth century, as we can see by studying (ALBUQUERQUE and Cox, 1997). It is in this context that fits this study. Therefore, we carried out a linguistic analysis of scientific articles highlighting the position of authors on the use of this tool in Portuguese classes. The analysis of data base is based following the assumptions of Systemic Functional theory (Halliday, 1994/2014), with the focus on subsystem attitude (MARTIN and WHITE, 2005) which provides tools to look at the data from the context in relationship with the linguistic materiality, highlighting the evaluative elements in the text.

\* Mestranda em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

E-mail: hzss\_02@hotmail.com

\*\* Mestranda em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

E-mail: mjalvesa@hotmail.com

\*\*\* Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

E-mail: fabiolasartin@gmail.com

Thus, the objective is also to contribute to the studies of the formation of Portuguese teachers through discursive research in relation to textual genres. From the results obtained, it highlights positive and negative positions bringing up the formation of Portuguese front of teachers to use new technologies. We hope to provide subsidies to the pedagogical practice of teachers as the critical view of this discussion translates into a reflective moment of working life, so necessary to the development of new challenges and changes that resignify teaching and learning.

**Keywords:** Emerging genre; Whatsapp; Portuguese language; Systemic functional; Appraisal.

## 1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar opiniões acerca do uso do aplicativo *WhatsApp* nas aulas de Língua Portuguesa (LP) e, assim, compreender como professores utilizam e avaliam esse gênero emergente. Para tanto, selecionamos textos de alguns professores, por meio do *Google*, disponíveis na *internet*, que relatam suas experiências. Em seguida analisamos o discurso desses profissionais à luz da teoria linguística sistêmico-funcional, com o foco no sistema de avaliatividade, que possibilita, através dos elementos léxico-gramaticais avaliativos, compreender os posicionamentos desses estudiosos.

A motivação para a realização desta pesquisa pauta no questionamento sobre a visão dos professores em relação ao aplicativo *WhatsApp* no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, partindo da hipótese de que existem opiniões que se divergem em relação ao uso desse aplicativo em contexto escolar, inclusive amparadas por leis estaduais que proíbem o uso de celular em sala de aula. Outra hipótese é a de que a ferramenta aliada ao processo de ensino e aprendizagem tem grande aceitabilidade por parte dos estudantes. E também a ideia de que essa ferramenta está presente não só na disciplina de LP, mas várias outras também já se renderam a ela.

Trata-se de um tema relevante para os estudos linguísticos uma vez que existem opiniões distintas sobre a utilização das redes sociais, mais precisamente os comunicadores instantâneos, do tipo *Messenger*, em voga atualmente, por serem meios de comunicação ágeis e por causa da sua funcionalidade. Exigindo, em contrapartida, inúmeros artifícios para se obter essa velocidade na comunicação, principalmente em relação à escrita.

Em razão dessa necessidade de dinamicidade, que se dá pela expansão que as redes sociais tomaram e pela linguagem utilizada nas mesmas, conhecida como *internetês*, linguagem que permite uma forma rápida e sem regras específicas para a comunicação, sendo identificada por causa das abreviações que tornam esta comunicação virtual veloz, principalmente entre os jovens e os adolescentes, deparamos com questionamentos a respeito desse novo paradigma textual.

A utilização de carinhas sorridentes e onomatopeias visuais (*emoticons*) são exemplos de que os signos convencionais, nessa era de redes sociais, foram recriados ou substituídos, dando margem a receios da influência desta modalidade no processo de ensino e aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa, trazendo-nos alertas de vários estudiosos de que o uso desses aplicativos tem provocado a desestruturação da norma culta da língua.

Lembremos que polêmicas em relação ao uso de nossa língua sempre estiveram presentes em discussões críticas e teóricas, desde a adoção da língua lusa. Separatistas e legitimistas polemizaram em torno da língua do Brasil já na segunda metade do século XIX, conforme podemos constatar através do estudo de (ALBUQUERQUE e COX, 1997).

Inicialmente, discute-se nesse trabalho, após a introdução, a relevância das novas tecnologias da informação e da comunicação e dos gêneros textuais, com ênfase para os emergentes, frente ao processo de ensino e aprendizagem; em seguida faz apresentação do

aplicativo *WhatsApp*, a ferramenta de ensino analisada. A quarta parte traz os elementos de composição do *corpus*; a teoria sistêmico-funcional e os autores que norteiam esse estudo científico são apresentadas nas partes cinco e seis; a parte seguinte traz o levantamento, a análise e a discussão de alguns excertos, parte do corpus deste trabalho, com relatos de experiências de professores em relação ao uso do *WhatsApp* em suas aulas, procurando demonstrar os tipos de avaliação dentro do contexto de gênero, a escola, sobre o tema em estudo; o trabalho termina com a apresentação das conclusões e referências bibliográficas.

## **2. Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE) e gêneros textuais**

Modelos educacionais que rompem com os métodos convencionais de ensino têm se tornado mais plausíveis a partir de transformações causadas pelas Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE) (RODRIGUES, 2015, p. 2).

Utilizando a citação acima, apresentamos o assunto a ser tratado neste subitem, uma vez que o objetivo deste estudo é analisar elementos avaliativos sobre o uso do *WhatsApp* nas aulas de LP. Para tanto, torna-se interessante tecer alguns comentários sobre a relevância das novas tecnologias da informação e da comunicação frente ao processo de ensino e aprendizagem.

É sabido que atualmente, em nossa sociedade, é nítida a inexistência de fronteiras entre pessoas do mundo todo. A vida humana passa por transformações e avanços em todas as áreas do conhecimento. Os avanços tecnológicos, juntamente com a popularização do uso da internet, permitem que falemos com pessoas a milhares de quilômetros de distância, em tempo real.

Seguindo essa dinâmica, no contexto escolar, Rodrigues (2015, p. 2) acredita que modelos educacionais que rompem com os métodos convencionais de ensino têm se tornado mais plausíveis a partir das transformações causadas pelas TICs. Ainda de acordo com Rodrigues (2015, p. 2) “os aparatos tecnológicos e a evolução nas formas de se comunicar, de modo geral, influenciam os processos de ensino-aprendizagem em ambientes escolares”. Portanto, o uso do aplicativo *WhatsApp*, uma das ferramentas TICs, vem sinalizando como um mecanismo de mudança da atuação docente, no processo de ensinar, bem como mudança no comportamento de alunos em relação ao processo de aprender.

Buscando compreender o discurso de adeptos do uso do *WhatsApp* e promover o aprofundamento da discussão crítica sobre as características dessa ferramenta na educação, e mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, estabelecemos relação entre os mecanismos que se relacionam as formas de aprendizagem e construção do conhecimento, a partir da teoria sociocultural que possibilita conhecer e entender sua importância.

Swain, Kinnear e Steinman (2011 Apud SILVA e GUERRA 2015, p. 1768) definem a teoria sociocultural como “o meio pelo qual os seres humanos pensam através da criação e do uso de ferramentas de mediação”. Desse modo, podemos entender que o ser humano sempre cria ferramentas para intermediar suas atividades mentais e materiais, condicionado pelo meio sociocultural em que está inserido.

Pensando em meio sociocultural, vêm à tona os gêneros textuais, pois, segundo Bakhtin (2003), estão presentes em todos os campos da atividade humana. Para este autor, gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Marsuschí (2010) diz que os gêneros são determinados, transformados e descaracterizados pelas práticas sociais. Portanto, é importante ressaltar que o emprego dos gêneros textuais “contribui para o desenvolvimento das capacidades reflexivas do aluno, para a promoção das possibilidades de ascensão profissional, para o alargamento da sua visão de mundo, assim como

para a compreensão das relações de alteridade e de valores pertencentes a outras comunidades” (LEITE e SILVA, 2015, p.87).

Nesse sentido, Marcuschi (2010) corrobora ao afirmar que trabalhar com gêneros pode propiciar ao aluno uma oportunidade de lidar com a língua de forma mais autêntica, sem ser necessário criar uma situação artificial para promover tal objetivo.

Os gêneros digitais são uma realidade diretamente ligada com o advento da internet. Estão também intimamente relacionados com o surgimento do “sistema hipertextual global verdadeiramente interativo” (CASTELLS, 2003, p. 24). Marcuschi (2004, p.33) define gêneros digitais como “todo aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada”. Além disso, de acordo com o autor, o gênero digital “possibilita o trabalho da oralidade e da escrita, assim como os gêneros textuais tradicionais utilizados na escola, pois se apresentam como uma evolução desses” (MARCUSCHI, 2004, p. 33).

Neste contexto, apresentamos a ferramenta *WhatsApp*, uma aliada para atender a demanda de professores que buscam aplicar variados gêneros textuais para fins educacionais.

### 3. O aplicativo *WhatsApp*

De acordo com definição apresentada pela Wikipédia, *WhatsApp Messenger* é

um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para 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 software está disponível para Android, BlackBerry OS, iOS, Symbian, Windows Phone e Nokia. A empresa com o mesmo nome foi fundada em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, ambos veteranos do Yahoo e está sediada em Santa Clara, Califórnia.

Essa ferramenta apresenta uma opção de trabalho diferenciada, pois possibilita que haja maior interação entre os usuários, que exerçam o papel de cocriadores, aliando o fascínio exercido pela Internet com atividades escolares. Para tornar tais atividades prazerosas e proveitosas há necessidade de aliar os conteúdos mais apropriados para o uso destes tipos de ferramentas de forma que explorem e privilegiem a discussão, a expressão e o poder de argumentação, permitindo que alunos e professores expressem o que pensam sobre os assuntos em questão.

As autoras Gatti, Barretto e André (2011) afirmam que as possibilidades de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações presenciais ou virtuais, das novas posturas na moralidade e nas relações interpessoais, nas famílias e nos grupos de referência, impactam na socialização das pessoas, permitindo que as crianças/alunos entrem na escola com experiências sociais prévias ou paralelas de formas diversas, com diferenciadas expectativas daquelas que ocorriam anos atrás.

Marcuschi (2004) lembra que, em relação à forma de linguagem, os ambientes virtuais são bastante interativos, de simultaneidade temporal síncrona, apresentando um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. E, embora escritos, os textos permitem a inserção de elementos visuais e auditivos, como imagens, fotos, músicas, vozes, numa integração de recursos semiológicos, a ponto de indicar posturas e marcas de polidez. E, ao falar do surgimento de uma categoria textual diferenciada, que emerge a partir dos ambientes virtuais, este autor, Marcuschi (2004), deixa evidente que a linguagem adotada nesses ambientes terá características próprias, ou seja, se distanciará da linguagem padrão. Configura-se como uma espécie de código secreto entre jovens internautas, não se caracterizando,



portanto, em desvio nocivo ao idioma, sendo mais um momento de transformação linguística pertinente a toda e qualquer língua. Nesse sentido, é necessário inseri-los em contextos mais abrangentes, incorporando aspectos socioculturais e antropológicos, para que se possa estudar e explicar certos fenômenos linguísticos, como os sintático-semânticos pertencentes à era das TICs.

#### 4. Apresentando o *corpus*

Os excertos analisados neste trabalho foram coletados na internet. São compostos por textos escritos e publicados em anais de eventos, revistas educacionais e outros. Para tanto, elencamos os artigos/textos com os respectivos endereços de onde os acessamos.

1. Texto de Charles Niza. Revista nova escola, versão online de 26/07/2016.  
Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/blogs/tecnologia-educacao/>

2. Texto “O uso da tecnologia na aula de Língua Portuguesa” de Renata da Silva de Barcellos. Cadernos do CNLF, Vol. XIX, Nº 03 – Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015 p. 135-142.  
Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/min\\_ofic/011.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/min_ofic/011.pdf)

3. Texto “Língua Portuguesa, argumentação e WhatsApp” de Nilson Douglas Castilho.  
Disponível em:  
[http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampled/2015/livros/EBOOK\\_Ferramentas\\_Digitais.pdf](http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampled/2015/livros/EBOOK_Ferramentas_Digitais.pdf)

Nesta pesquisa interessa-nos a parte das análises feitas, onde identificamos os elementos léxico-gramaticais avaliativos. Portanto, são identificadas expressões de julgamento e apreciação de forma a compreender a sua avaliação e os processos inerentes a essas análises. Deixa-se claro que o interesse desta pesquisa se centra na ocorrência e não na frequência de expressões avaliativas. São levantados e analisados excertos de três artigos disponibilizados na Internet que tratam do uso do *WhatsApp* em contexto de aulas de Língua Portuguesa. O destaque à área de Língua Portuguesa se faz com objetivo de observar como é visto o uso do *WhatsApp* e a aplicação desse gênero emergente no ensino da referida disciplina. A escolha desses artigos foi aleatória e compreende os anos de 2015 e 2016. A pesquisa seguiu uma metodologia que se caracteriza pela seleção, formatação em *Word* e posterior análise manual grifando e analisando o fenômeno em estudo, tendo como base o sistema de avaliatividade da gramática sistêmico-funcional, buscando revelar, através dos relatos, as diferentes visões do uso do aplicativo analisado.

#### 5. A Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) está focada no estudo da linguagem aplicado em seu contexto de uso. O presente estudo tem como base teórica os estudos de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), com ênfase no Sistema de Avaliatividade (*Appraisal System*), proposto por Martin e White (2005).

Halliday (1985, 1994) entende que a linguagem se realiza no contexto. E que os significados que elaboramos estão intimamente ligados ao contexto de cultura e ao contexto de situação em que a linguagem é utilizada.



De acordo com Halliday e seus seguidores, ao optar por um determinado fraseado, o falante está realizando três tipos de significados simultaneamente.

1. Significados relativos à representação da experiência através da língua, sobre o que se pode falar e sobre quem (ou o que) agem sobre quem (ou que), caracterizam a metafunção ideacional ou experiencial;
2. Significados relativos às representações de poder e solidariedade, o que engloba as atitudes em relação ao outro e os papéis sociais assumidos, resultam na metafunção interpessoal;
3. Significados relativos à organização do conteúdo da mensagem, relacionando o que se diz ao que foi dito, destacam a metafunção textual.

Conforme foi citado anteriormente, este estudo apresenta a análise do discurso de alguns professores que relatam suas experiências sobre o uso do *WhatsApp* em suas aulas de LP, nosso foco concentra na metafunção interpessoal, situação que nos permite apresentar o sistema de avaliatividade, com ênfase no subsistema de atitude que se mostra como instrumento de análise tanto no aspecto teórico quanto metodológico.

São várias as áreas de interesse para a investigação da avaliação que também alcança várias áreas do conhecimento. Resultando, então, no surgimento de muitas pesquisas sobre avaliação como recurso interpessoal no discurso, em contextos muito variados.

Devido à ênfase dada ao sistema de avaliatividade, salientamos que esta se realiza em três domínios interacionais: atitude, engajamento e gradação. “A atitude abrange as categorias afeto, julgamento e apreciação; o engajamento engloba enunciados monoglóssicos e heteroglóssicos; a gradação realiza-se mediante força e foco” (NUNES e CABRAL, 2013, p. 251).

O tipo atitude do sistema de avaliatividade abrange as categorias afeto, apreciação e julgamento. Apresentamos as avaliações quanto ao uso da ferramenta *WhatsApp*, mais especificamente as categorias de apreciação e julgamento, uma vez que as de afeto não foram encontradas no *corpus*. “Similarmente ao julgamento, a apreciação pode ser considerada como uma ‘institucionalização dos sentimentos’ no contexto das proposições” (ALMEIDA, 2010, p. 112).

### **5.1 Julgamento**

A categoria julgamento, como o próprio termo indica, apresenta recursos semânticos empregados para julgar. Para Nunes e Cabral (2013, p. 251), “o julgamento é influenciado por ideologia e pela situação cultural em que se realiza, relacionando-se a questões no âmbito da ética”.

### **5.2 Apreciação**

A apreciação é organizada em três tipos: reação, composição e valoração. O tipo reação possui os subtipos: impacto e qualidade que dizem respeito à reação que as coisas/objetos provocam nos falantes/escritores. Já a apreciação do tipo composição é dividida em equilíbrio e qualidade, referindo-se à elaboração das coisas/objetos. E, por último a apreciação do tipo valoração permite-nos contemplar o valor que é dado às coisas/objetos (ALMEIDA, 2010, p. 113).

Em geral, a apreciação é realizada através de orações completas e elementos lexicais que normalmente se enquadram no processo mental de cognição como: eu acredito, eu penso, eu sei, eu acho etc. A apreciação é uma avaliação descritiva das coisas/objetos. (ALMEIDA, 2010)

## **6. Contexto de cultura e contexto de situação**

Halliday (1985, 1994) considera a língua como um resultado do contexto sociocultural. Este estudioso preocupa-se em explorar a forma pela qual a língua é estruturada para o uso em diferentes contextos. Ele também observa que o contexto de cultura, e o contexto de situação/registo, estão diretamente ligados aos significados que elaboramos. Ou seja, nossas falas/escritas são determinadas por estes contextos.

Para Halliday (1994) o contexto de gênero é entendido como um nível mais abstrato. Já o contexto de situação é entendido como um conceito semântico, um nível intermediário, o lugar onde as variáveis linguísticas são realizadas.

A caracterização do contexto de gênero/cultura neste trabalho situa-se na escola, vista como instituição com práticas sociais.

Considerando que todo texto é influenciado pelo contexto em que é produzido, e com base nas orientações de Halliday (1985, 1994) que aponta: campo, relações e modo, como variáveis de contexto de situação, ou registo, é que caracterizamos como variável campo os artigos científicos em estudo. Como relações, os professores que produziram os artigos e professores que leem os artigos e, por fim, a variável modo é caracterizada pela forma escrita. Ressaltamos ainda que o campo do discurso dos professores autores dos artigos realiza-se através da metafunção ideacional; a relação entre os participantes, professores escritores e professores leitores é expressa pela metafunção interpessoal e o modo do discurso, escrito, é expresso pela metafunção textual. Metafunções descritas por Halliday, já citadas no início deste estudo.

## 7. Apresentação e análise dos dados

A seguir, apresentamos alguns excertos, parte do *corpus* deste trabalho, que trazem relatos de experiências de professores em relação ao uso do *WhatsApp* em suas aulas. Procuramos demonstrar os tipos de avaliação dentro do contexto de gênero, a escola, sobre o tema em estudo.

Desde já adiantamos que as avaliações são, de maneira geral, positivas, indicando aspectos capazes de melhorar o processo de ensino e aprendizagem de LP. Durante as leituras para escolha dos artigos pertinentes ao estudo em pauta, percebemos muitos outros artigos de professores de diferentes disciplinas como História, Química, Filosofia, Língua Inglesa, dentre outras que também adotaram o *WhatsApp* como ferramenta de ensino. Nesses artigos, os relatos de experiência também apresentam avaliação positiva da ferramenta.

A pesquisadora Rodrigues (2008, p. 3) corrobora dizendo, em seu artigo, que o aplicativo *WhatsApp* é um aparato “dos mais populares do mundo e em grande ascensão no Brasil. [...] visto como uma importante aposta” para a “interação entre grupos de alunos e professores” a fim de “trazer recursos e conteúdos originais para as salas de aula”.

Os pesquisadores Silva e Guerra (2016) também usaram o *WhatsApp* em suas aulas. Apesar de serem aulas de língua inglesa, suas avaliações mostram o uso do aplicativo de maneira positiva. Na fala deles, “o aplicativo possui um potencial educacional, vez que, por meio dele, é possível realizar atividades interativas e colaborativas, as quais podem auxiliar a aprendizagem da língua inglesa” (SILVA e GUERRA, 2016, p. 1777).

A Revista Nova Escola, em sua versão *online*, de 26/07/2016 traz uma matéria sobre *WhatsApp* na escola, onde Charles Niza apresenta seu posicionamento em relação ao uso das tecnologias em sala de aula. Por se tratar de uma revista voltada para a educação, cujo participante é um consultor em tecnologias educacionais, o texto apresenta marcas muito significativas de apreciação. Vejamos alguns excertos e suas respectivas análises.

### Excerto 1

Nas minhas andanças como consultor em tecnologias educacionais, tenho notado que o WhatsApp tem sido **cada vez mais adotado** como uma **versátil ferramenta** de comunicação nas escolas – não tinha como ser diferente, afinal, **só no Brasil, o aplicativo contabiliza mais de 100 milhões de usuários!**

No excerto 1 a avaliação incide primeiramente no atributo ‘adotado’ que é intensificado com o adjunto circunstancial ‘cada vez mais’. Há, portanto, nesse caso, uma avaliação do tipo apreciação de reação e impacto quanto ao uso do aplicativo. Com o epíteto ‘versátil’, vemos uma avaliação do tipo apreciação positiva de valorização, feita pelo autor, com relação à ferramenta. Na expressão ‘só no Brasil, o aplicativo contabiliza mais de 100 milhões de usuários!’ vemos uma avaliação implícita, ou seja, o uso do aplicativo é crescente também em outros países.

Segue mais um fragmento retirado da referida matéria.

#### Excerto 2

Disponibilizar conteúdos e atividades extras para os alunos: como um Ambiente Virtual de Aprendizagem, na perspectiva do *mobile learning*, o WhatsApp **possibilita a disponibilização** de conteúdos no formato de áudio e vídeo, como podcasts e vídeo-aulas, **e a criação de fóruns de discussão e plantão de dúvidas.**

Novamente, as escolhas léxico-gramaticais evidenciam que Charles Niza defende a ideia de que o aplicativo é apreciado positivamente quanto a sua eficácia no ambiente escolar. Podemos evidenciar esse aspecto nas expressões em que aparecem o processo mental ‘possibilitar’ junto com a nominalização ‘disponibilização’, referindo-se aos conteúdos e atividades disponíveis aos alunos, a partir do uso do aplicativo. No texto, também são identificadas manifestações de apreciação implícitas com a expressão ‘criação de fóruns’, ou seja, nesta passagem há uma sugestão de que não existe, disponível ainda, um canal para discussão e plantão para sanar dúvidas dos alunos.

Levando-se em consideração o contexto de cultura e de situação, o campo refere-se à opinião do autor com relação ao uso do aplicativo e o modo é a interlocução com os leitores do texto. Para tanto, pode-se observar que as avaliações são implícitas no sentido de que, ao mesmo tempo que o autor descreve o *WhatsApp*, ele também mostra indícios de avaliação.

Barcellos (2015) faz escolhas lexicais, quanto ao uso do *WhatsApp*, corroborando com nossa argumentação de análise que recai sobre o subsistema de atitude no sentido de apreciação:

#### Excerto 3

[...] redes sociais como *Facebook e WhatsApp* podem **proporcionar**, de forma **positiva**, a criação de **diversas comunidades** voltadas para o estudo[...]

Como representação da atitude de apreciação, vemos a escolha do processo mental ‘proporcionar’ sinalizando a avaliação positiva do *WhatsApp*, como uma das redes sociais, reforçado pelo atributo ‘positiva’ nas questões voltadas para o estudo. Contrapondo com o excerto 2, nesse caso, a autora sinaliza explicitamente a avaliação positiva com relação ao uso do aplicativo. Há, ainda, apreciação composição positiva na expressão ‘diversas comunidades’ fortalecendo a avaliação atribuída.

Em outro momento Barcellos diz:

#### Excerto 4

Em 2015, começamos a utilizar o *WhatsApp* nas aulas de língua portuguesa. [...] ao longo do ano letivo de 2014, no CEJLL/NAVE, **percebemos a desmotivação** dos educandos a partir de **uma prática recorrente: dormir nas aulas**.

A partir do excerto 4 é admissível entender que o uso da ferramenta *WhatsApp* foi uma alternativa, vista pela autora, de tornar suas aulas mais atraentes. Há, portanto, um depoimento de que as aulas não eram motivadoras, ou seja, os alunos até dormiam durante as mesmas. Percebe-se que a avaliação de julgamento negativo incide na nominalização ‘desmotivação’ referindo-se aos alunos, ou educandos. Desse modo, fica evidente a avaliação negativa dos alunos durante o ano de 2014. Esta análise é possibilitada a partir da expressão ‘uma prática recorrente’ novamente avaliada como prática comum, ilustrando a postura dos alunos em sala de aula. Aqui podemos evidenciar a variável de registro relações (contexto de situação) entre os participantes do texto, professora e alunos.

Vejam agora, seu depoimento de como foi a experiência com o uso do *WhatsApp* em suas aulas:

#### Excerto 5

[...] **Depois de alguns meses** de uso, o que podemos lhe dizer é: **até o presente momento não tivemos problemas maiores com indisciplina**.

Em 5, nossa análise recai sobre o adjunto circunstancial ‘depois de alguns meses’, pois a avaliação positiva da ferramenta foi possível após algum tempo de experiência, isso reforça que o uso do aplicativo foi capaz de melhorar a disciplina, ou seja, os alunos deixaram de dormir durante as aulas. Podemos perceber uma avaliação positiva do tipo apreciação valorização da ferramenta para manter os alunos alertas, acordados, mas não podemos dizer o mesmo em relação ao processo de ensino aprendizagem, pois a professora não deixou isso explícito. Nesse caso, a escolha da professora em utilizar o adjunto de circunstância ‘até o presente momento’ evidencia que a ferramenta tem sido uma aliada. Porém, com a escolha de ‘não tivemos problemas maiores com indisciplina’ podemos deduzir que ainda há persistência de indisciplina, com a expressão ‘maiores’, ou seja, algum problema persiste, porém não tão expressivo.

#### Excerto 6

[...] o educador deve **conscientizar-se** da **relevância** do uso da tecnologia **em prol da construção do conhecimento**.

Como o processo mental ‘conscientizar-se’ recai sobre o educador, é possível interpretar que nesse momento, Barcellos não se coloca como participante desse processo. Infere-se que a autora é consciente da necessidade, e que já está usando a tecnologia em prol da educação. No momento em que ela traz para o seu discurso outro participante ‘o educador’ nos remete à compreensão de que se trata de outros professores ou profissionais da educação que não utilizam a tecnologia em sala de aula. Dito de outra forma, esses participantes ainda não estão conscientes dos benefícios e da urgência da tecnologia.

Ao empregar a nominalização ‘relevância’ e a expressão ‘em prol da construção do conhecimento’, percebemos o subsistema de apreciação positiva valorização em relação ao uso da tecnologia, mais especificamente do *WhatsApp*, a autora o tem como aliado para a construção

do conhecimento. Mais uma vez ressaltamos que o contexto situacional tem ligação direta com o texto, por isso é recorrente a atitude de apreciação entre as falas de Barcellos, assim sendo,

#### Excerto 7

[...] Estamos em **uma fase de transformação**. Precisamos **experimentar sem medo de fracassar**. **Testar novas ferramentas** como as relatadas para levar os educandos a pensar.

O excerto 7 mostra, novamente, atitudes de julgamento e apreciação. A autora percebe que a educação passa por transformação e que os professores precisam acompanhar esse processo. Em ‘fase de transformação’ observa-se o julgamento positivo referente a ela e a outras pessoas que atuam na educação – processo relacional ‘estamos’. Os processos mentais ‘experimentar’ e ‘testar’ indicam a urgência de adequação aos novos tempos, e a necessidade de mudança das práticas pedagógicas por parte dos professores.

Outra expressão de apreciação positiva do *WhatsApp* é identificada na expressão ‘levar os educandos a pensar’, nesse caso a ferramenta é responsável por proporcionar momentos em que os alunos reflitam sobre a vida e o mundo.

Porém, esta mesma autora, em defesa do uso da tecnologia como aliada da educação, não deixa de advertir que, se os recursos tecnológicos forem utilizados puramente, sem um planejamento adequado, não vão atingir os objetivos esperados, conforme consta o excerto abaixo.

#### Excerto 8

[...] Entretanto, para isso, **além dos recursos tecnológicos, o planejamento e conhecimento das teorias e metodologias são indiscutíveis para promover a qualificação na educação**.

Levamos em conta, assim, um plano de apreciação positiva acerca dos ‘recursos tecnológicos’, ‘teorias’ e ‘metodologias’ que são importantes quando planejadas no processo educacional. A avaliação incide no atributo ‘indiscutíveis’ para ilustrar a opinião da autora.

Com base na análise do artigo de Barcellos, devido ao direcionamento do discurso assumido por ela, podemos dizer que o conjunto de suas opiniões, sobre o uso do *WhatsApp* expressam sua crença de que o aplicativo, em suas aulas de LP, tem alcance positivo.

A plataforma *Geekie* que se apresenta como ferramenta de suporte na formação de professores em relação ao uso de TICs em sala de aula, disponibiliza, através da internet, relatos de professores sobre o uso de diversas tecnologias voltadas para a inovação no ensino.

#### Excerto 9

[...] A ideia foi desenvolvida pelo professor Nilson Douglas Castilho, que ensina Redação e Língua Portuguesa no Colégio Marista de Londrina, no Paraná. Responsável por seis turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, cada uma com cerca de 35 alunos, o professor queria uma alternativa que tornasse o **aprendizado mais prazeroso** para os alunos e lhes ajudasse a desenvolver as habilidades que o gênero argumentativo pede.

Mais uma vez estamos diante de uma apreciação positiva valoração sobre o uso de tecnologia em aulas de LP, mais especificamente com conteúdos que buscam elencar atividade argumentativa. Em 9, percebe-se que o professor busca uma alternativa para ensinar português. A avaliação recai sobre o aprendizado com a escolha do epíteto ‘prazeroso’ em relação ao uso das TICs, que é reforçada com os processos ‘ajudasse a desenvolver’.

O mesmo autor traz seu relato de experiência sobre o uso do *WhatsApp* que ele chama de “ferramenta digital”. Há avaliação positiva do tipo apreciação, nas palavras de Castilho:

#### Excerto 10

Durante a experiência, os alunos **passaram a se esforçar mais** para redigir textos de **qualidade**. A ferramenta digital também os **incentivou** a participar mais ativamente das discussões.

A escolha dos processos, ‘passaram a se esforçar mais’ indica o resultado alcançado pelo professor ao utilizar o *WhatsApp*. Trata-se de uma avaliação positiva de julgamento, uma vez que se refere aos alunos. Há também uma apreciação positiva reação da ‘ferramenta digital’, que, segundo o professor, incentivou a participação dos alunos em sala de aula.

Nos 10 excertos analisados, considerando os subtipos apreciação e julgamento, pode-se dizer que os autores dos artigos/textos realizaram apreciações positivas sobre o uso do aplicativo. Eles fizeram escolha de elementos léxico-gramaticais como: processos, epítetos, atributos, adjuntos circunstanciais, nominalizações e intensificadores para expressar suas opiniões e avaliações sobre a ferramenta.

Constata-se, desse modo, que nos relatos dos professores/pesquisadores estão presentes atitudes de apreciação positiva sobre o uso do aplicativo *WhatsApp* para o processo de ensino e aprendizagem de LP no contexto escolar.

## 8. Considerações finais

O embasamento teórico do sistema de avaliabilidade possibilitou identificar os recursos léxicos-gramaticais e discursivos presentes nas falas dos professores/pesquisadores, bem como investigar como a avaliação relativa ao uso do *WhatsApp* foi realizada. Buscamos, mediante este estudo, demonstrar possibilidades de leitura de trabalhos realizados que relatam experiências com a utilização de gêneros digitais em sala de aula de Língua Portuguesa, com base na organização das categorias semântica de julgamento e apreciação.

Nessas avaliações, percebemos que significados sociais foram construídos sobre as vantagens do uso do *WhatsApp*. Não percebemos, portanto, polêmicas envolvendo a aplicação desse gênero no ensino de LP. Como não era nossa pretensão posicionarmos como afiliados ou não, nos pautamos apenas em analisar o discurso de professores que relatam suas experiências a partir do uso do aplicativo em suas aulas. Seguimos a base teórica da Linguística Sistêmico-Funcional para analisarmos os dados relacionando-os ao contexto em que se materializam.

A partir dos resultados obtidos, com este estudo, esperamos estimular mais discussões sobre as práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa, pois acreditamos que as discussões podem ocasionar mudanças que ressignifiquem o processo de ensino e aprendizagem.

### Referências:

ALBUQUERQUE, J. G.; COX, M. I. P. A polêmica entre separatistas e legitimistas em torno da língua do Brasil na segunda metade do século XIX. *Polifonia*, v.3 n.1, 1997, p. 31-59.

Disponível em:  
<periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/1175/937>. Acesso:  
16 out. 2016.

ALMEIDA, F. S. D. P. **A avaliação na linguagem**. Os elementos de atitude no discurso do professor – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCELLOS, R. S. O uso da tecnologia na aula de língua Portuguesa. In: **Cadernos do CNLF**, v. VIX, n. 3 – Minicursos e oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015 p. 135-142. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/min\\_ofic/011.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/min_ofic/011.pdf)>. Acesso: 16 out. 2016.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. (Trad. Maria Luiza X. de A. Borges). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. E. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold Publishers. London: second edition, 1985/1994.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold Publishers. (2004, third edition revised by C. V. I. M. Matthiessen), 1985/1994.

LEITE, N. C.; SILVA, M. WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. **Texto livre**: linguagem e tecnologia, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/viewFile/7365/7696>>. Acesso em: 16 out. 2016.

LORENZONI, M. **Boas práticas**: as ferramentas digitais mais populares em sala de aula. Disponível em:  
<[http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampled/2015/livros/EBOOK\\_Ferramentas\\_Digitais.pdf](http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampled/2015/livros/EBOOK_Ferramentas_Digitais.pdf)>. Acesso em 09 out. 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTIN, J. R. & WHITE, P. **The language of evaluation: Appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

NIZA, C. Tecnologia na educação. In: **Revista nova escola**, versão online de 26/07/2016. Disponível em:

<<http://acervo.novaescola.org.br/blogs/tecnologia-educacao>>. Acesso: 08 set. 2016.

NUNES, G. G.; CABRAL, S. R. S. **Avaliatividade e julgamento**: uma análise de texto. p. 250-265. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/624>>.

Acesso: 23 set. 2016.

RODRIGUES, T. A utilização do aplicativo WhatsApp por professores em suas práticas pedagógicas. In: **6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias**. Anais Eletrônicos... Recife: UFPe, 2015. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/index.html>> Acesso em: 16 out. 2016.

SILVA, M. O.; GUERRA, D. C. S. WhatsApp? O uso do aplicativo como ferramenta para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. In: **Anais do XI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campo Grande, MS: CBLA, 2016. Disponível em:

<<http://www.alab.org.br/eventosalab/evento/pag.php?view=article&id=12>>. Acesso em: 16 out. 2016.

WHATSAPP. In: **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016.

Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=WhatsApp&oldid=46444955>>. Acesso em: 16 out. 2016.



## O VIÉS DISCURSIVO DAS CONCEPÇÕES DE ENSINO TÉCNICO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Ana Maria Alves Pereira dos Santos\*

**Resumo:** O presente trabalho está embasado na Análise de discurso, que identifica a relação entre texto, práticas discursivas e práticas sociais. Partindo desse pressuposto, a análise da discursividade pode ser averiguada por meio de uma cadeia textual, compreendida como discursos materializados (textos) que norteiam e definem as práticas sociais e impactam nas práticas discursivas. Assim, pensar os gêneros que estabilizam as práticas sociais como discursos constituídos sob a forma de documentos oficiais que regulamentam o ensino e analisar a estruturação e objetivação do ensino na práxis do ensino técnico, observando quais os paradigmas que devem nortear esse ensino na ordem do discurso crescente de ensino técnico ofertada pelo Instituto Federal Goiano. Como essa modalidade de ensino tem se expandido no país, examinaremos como essa modalidade se estabelece em uma intrínseca relação com a prática social externa ao contexto escolar, e para compreender essa cadeia textual documental e sua utilização recorreremos à análise de discurso tridimensional desenvolvida por Fairclough, levando em consideração que o aparecimento do discurso de ensino técnico, é concebido a partir de questões de mudança social e cultural que permitiram sua expansão. Com o intuito ainda, de investigar se as práticas no ensino técnico atuam como colaboradoras para que os sujeitos se tornem reflexivos ou se é um importante mecanismo que visa controlar os indivíduos por meio de um sistema tecnicista, atuando de forma a manter a alienação dos sujeitos em sociedade.

### Introdução

O presente trabalho é uma pretensão investigativa mediada pelos conceitos da Análise de Discurso, na tentativa de estabelecer relação entre texto, práticas discursivas e práticas sociais, a partir de uma cadeia textual documental, que regulamenta as práticas na esfera educacional, em âmbito do discurso técnico. Esses elementos podem ser compreendidos como interseccionais e justapostos na caracterização e manifestação desse discurso, dentro de toda e qualquer esfera da atividade humana (Bakhtin, 1997).

\*Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), especialista em Linguagem, Transversalidade e Interdisciplinaridade pela UFG e mestranda em Letras e Linguística pelo programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG.

Essa investigação esta relacionada à esfera educacional no âmbito do discurso de ensino técnico e seus desdobramentos. Pretende-se analisar pelo viés discursivo, por meio de conceitos e categorias desse campo, uma cadeia textual, compreendida como gênero do discurso documental, que fundamentam e norteiam as praticas escolares nessa esfera.

Para tanto, elencaremos os textos infraconstitucionais a partir do que é promulgado em relação à educação técnica na Constituição Federal de 1988, no que tange a educação e sua relação ao ensino técnico. Ou seja, todos os documentos que discorrem e regulamentam o ensino técnico na rede do Instituto Federal Goiano.

A esfera educacional, assim como qualquer outro campo da atividade humana é constituída, bem a termos Foucaultianos, por objetos, modalidades, conceitos, estratégias, que integram uma importante Formação Discursiva (FD) na composição dos sujeitos. “São combinações de elementos discursivos e não-discursivos e o processo de articulação desses elementos que faz do discurso uma pratica social”. (Fairclough, p.65). A pratica discursiva se imbrica a pratica social, comutativamente e emana de dentro das instituições, para “formar” os sujeitos que atuam nessas praticas.

Dentro dessa concepção, a educação se constitui como uma pratica social permeada por praticas discursivas, dentre essas praticas, estão os textos documentais que materializam e norteiam o processo de educação na pratica da sala de aula e em todo campo de atividades educacionais. Todos esses campos são gerenciados por discursos que estão embasados a partir dessa cadeia textual.

Este trabalho é uma tentativa inicial de pensar a pratica em relação ao discurso e analisar o discurso em relação a pratica. Para o desenvolvimento deste, conceituarei alguns termos referentes a Analise de Discurso, discorrerei sobre a metodologia de analise tridimensional apresentada por Norman Fairclough, traçarei um panorama sobre a atuação do Instituto Federal Goiano e sua relação com o ensino técnico e por ultimo analisarei trechos da cadeia documental sob a ótica da Analise de Discurso.

## **Discurso e o Gênero documental**

Em *Discurso e Mudança Social* (2001) Fairclough apresenta vários conceitos de Discurso, concebendo que há varias definições conflitantes e sobrepostas, formuladas de varias perspectivas teóricas e disciplinar (p.21), mas a que usarei para o desenvolvimento dessa trabalho é apresenta pelo autor e congrega com a concepção de

Michel Foucault “*como referencia aos diferentes modos de estruturação das áreas de conhecimento e pratica social*”. (p.21)

Portanto, o discurso técnico presente na esfera educacional é relevante devido às praticas sociais em torno da tecnização, que imbrica desenvolvimento de habilidades técnicas para determinadas áreas sociais, resultante de um processo histórico e economicamente marcado, onde a formação discursiva educacional se insere em a formação discursiva econômica capitalista, na qual o ensino produz e ativa sujeitos para o mercado de trabalho, orientando o ensino para uma pertinente mecanização social.

Mikhail Bakhtin define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, onde a utilização da língua acontece nas varias esferas da atividade humana e se materializam sob a forma de enunciados concretos, únicos e irrepetíveis, refletindo o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de cada campo de atividade (1997). Partindo dessa definição, podemos caracterizar os documentos que norteiam as praticas sociais, lexicalizadas como *leis*, como instâncias mediadoras das ações entre atores sociais e que influenciam e determinam as praticas discursivas na esfera educacional e em outras esferas sociais.

Assim o documento é um gênero do discurso, o qual Foucault o tratará da seguinte forma:

“...posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações”. (Foucault, 2002 p. 07)

Assim, fica evidente a relevância da análise desse gênero em relação às praticas sociais, uma vez que os documentos determinam, incluem e excluem, o que deve ser trabalhado, como deve ser trabalhado e constitui postulados que serão em tese, aplicados na pratica. Então averiguamos a pertinência e importância dessa análise nos

documentos oficiais da esfera educacional técnica que prevê e determina as orientações para o trabalho linguístico, para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e se essas implicam e sugerem um sujeito dado a criticidade ou se reflete apenas sujeitos passivos. A linguagem nessa esfera serve para confirmar e consolidar as organizações que a moldam, ou o trabalho é orientado a refutar e contestar as concepções ideológicas a cerca da vida e do mundo, corroborando para a formação auto reflexiva do sujeito. Quais são as relações que estabelecem na pratica social, a dimensão das praticas discursivas e de que forma o desenvolvimento de habilidades linguísticas, compõem e constituem os sujeitos que estão sendo formados para desenvolver competências praticas para a sociedade.

### **Análise de Discurso**

A abordagem tridimensional “permite avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos as propriedades sociais de eventos discursivos como instancias da pratica social. (Fairclough p.27). É essa abordagem que permitirá a investigação na cadeia textual, observando como os documentos estruturam discursivamente as praticas e como estas se constituem no âmbito do ensino técnico.

A utilização da teoria social desenvolvida por Fairclough para o desenvolvimento deste trabalho é relevante devido à posição desse autor, que confere a linguagem um papel central nos fenômenos sociais. Partindo disso, consideremos que as transformações econômicas, políticas e culturais decorrentes da ultima década no Brasil, impactam e redirecionam o trabalho docente. O que podemos comprovar com a crescente expansão da rede técnica de ensino no país, seja por entidades tecnicistas como SENAC, SEBRAE, ou pela propagação dos Institutos Federais Técnicos, por todo território brasileiro.

Tal como postulado pelo Ministério da Educação (MEC), a conjuntura social que possibilitou o fomento dessa modalidade de ensino,

A educação profissional e tecnológica assume valor estratégico para o desenvolvimento nacional resultante das transformações ao longo das últimas décadas na Rede Federal, cuja visibilidade social apenas recentemente começou a tomar forma com a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com os esforços para a criação dos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em andamento, e com a intensificação e diversificação das atividades de ensino visando a atender os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, semi-presencial e a distância [...] (MEC, 2009, p.7.)

Há uma articulação entre a educação profissional (técnica) e a educação básica, e para que tal objetivo seja contemplado há todo um aparato de documentos oficiais que regulamentam e postulam como se desenvolverá essa modalidade de ensino.

Há uma pretensão investigativa dos processos que constituem a discursividade dos enunciados nos documentos que serão elencados e que estabelecem relação entre as orientações para o desenvolvimento do ensino técnico. A materialização dos discursos como documentos regulamentadores das práticas de ensino técnico, nos permitirá averiguar a relevância do ensino técnico para os novos paradigmas sociais, de que forma os enunciados de tais documentos intencionam com esse discurso técnico e se os enunciados elucidam uma prática de ensino, visando contribuir para uma formação integral relativa ao que é proposto como objetivo de um curso técnico.

Os documentos que regulamentam o ensino técnico serão investigados por meio de uma abordagem discursiva tridimensional, que se constitui como Análise de Discurso (AD), que visa estudar a língua não apenas em seu campo sintático e semântico, mas considerando as exterioridades da língua como constitutivas dos sentidos dos enunciados. Como é apresentada por Fairclough:

O discurso envolve condições sociais, que podem ser especificadas como *condições sociais de produção* e *condições sociais de interpretação*. Essas condições sociais, então, implicam três níveis de organização social: o nível da situação social, ou a situação imediata em que o discurso aparece; o nível da instituição social que constitui uma matriz mais ampla de discursos, e o nível da sociedade como um todo. O que estou sugerindo, em suma, é que essas condições sociais formam os 'recursos dos membros' internalizados pelas pessoas que influenciam no processo de produção e interpretação de textos. (FAIRCLOUGH, [1989] 2001, p. 20-21)

Assim, por exemplo, um dos documentos que regulamentam o ensino técnico propõe que “*a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido.*” (pag.8). Considerar o enunciado acima exposto pelo viés discursivo, significa depreender que um sujeito sócio histórico ideológico dotado de um direito de fala socialmente constituído e lhe atribuído afirma um documento, o qual designa outros sujeitos a uma determinada prática, é analisar também, as condições sócio históricas que permitem que esse enunciado proferido por um sujeito seja um “princípio a ser seguido” por outros sujeitos e, em última instância verificar os efeitos de sentido que emana desse discurso, categorizando seus componentes: o que é o discurso de integração profissional e o processo produtivo na sociedade? O que é o conhecimento dentro desse processo produtivo? Como se inscreve o discurso científico-tecnológico nesse processo de educação profissional?

Portanto, analisar o corpus pelo viés da AD me permitirá o desenvolvimento de um processo investigativo de separação, inclusão, exclusão, inferências como tentativas de identificar em tais documentos se as propostas de desenvolvimento de competências e habilidades do ensino técnico possibilita a integração de saberes e o desenvolvimento de competências linguísticas e profissionais de forma a produzir um cidadão crítico e consciente socialmente ou se a ênfase é apenas na produção de indivíduos que dominem técnicas de trabalho para uma sociedade voltada quase que exclusivamente para o mercado de trabalho capitalista.

Dessa maneira, a partir da concepção do ensino reveladas em tais documentos que verificaremos se, enquadramento e prática colaboram para que os objetivos de integração dos cursos técnicos sejam alcançados com sucesso.

Tentarei demonstrar a partir do livro *Discurso e Mudança social* de Norman Fairclough, onde o autor desenvolve um método tridimensional de análise de textos, como os textos que constituem a cadeia textual regulamentadora das práticas do ensino técnico do Instituto Federal Goiano, compreendem a formação do aluno nas competências profissionais e a implicação das competências linguísticas (o ensino de Língua Portuguesa), para este campo discursivo.

Habermas (1984) focaliza a colonização do “mundo da vida” pelo sistema da economia e do Estado, que considera em termos de um deslocamento de usos comunicativos da linguagem – orientados para

produzir a compreensão – por usos estratégicos da linguagem – orientados para o sucesso, para conseguir que as pessoas realizem coisas. (Fairclough, p.24)

Dessa forma, pensar nos processos construídos historicamente e socialmente em torno do campo técnico, compreendido como práticas e técnicas específicas para uma determinada área de atividade humana com vistas à produção econômica da social e garantia de sustentabilidade digna em um sistema capitalista, que reforça e instiga a produção em grande escala e preconiza sujeitos disciplinares com atividades específicas de reprodução.

Esse ponto aqui exposto pode ser evidenciado no art 4º, inciso I do Estatuto do Instituto Federal da Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, que é um dos documentos que legislam as práticas nesse campo e um dos textos da cadeia textual elencado para o corpus de análise:

**Art. 4º** O Instituto Federal Goiano tem as seguintes finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos **com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;** (Resolução 001 de 19 de agosto de 2009)

Assim, a primeira finalidade das atividades técnicas na esfera educacional postulam uma relação de atuação visando a economia, com atenção ao desenvolvimento socioeconômico do país.

### **Instituto Federal Goiano**

Os Institutos Federais são autarquias detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparados às universidades federais, tendo por diferencial o oferecimento de educação básica e especialização na educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, incluindo ainda educação superior de forma verticalizada, o qual ministra desde cursos de graduação até doutorado, com estrutura pluricurricular e multicampi. Atualmente, o IF Goiano atende mais de oito mil alunos distribuídos em seus cursos de ensino médio e técnicos, graduação na modalidade de bacharelado, licenciatura e tecnologias, além de oferecer cursos de aperfeiçoamento profissional, pós-graduação lato e stricto sensu,

contabilizando cursos de Especialização, Mestrado Profissional, Mestrado e Doutorado Acadêmicos.

Mais recentemente o IF Goiano aderiu a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e passou a ofertar inicialmente, desde 2012, sete Cursos Técnicos na modalidade semipresencial, segundo os pressupostos da Educação a Distância, fundamentando-se nas recentes normativas que hoje embasam o Programa e-Tec da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Com a descentralização dos campus do Instituto Federal Goiano, de forma estratégica em quase todas as microrregiões geográficas do Estado de Goiás, já se atingiu no ano de 2014 mais de 50 municípios que firmaram parceria para abertura de 55 polos de Ensino a Distância- EaD, com quase 9.000 estudantes matriculados.

Hoje, a instituição está presente em treze municípios goianos, incluindo Goiânia onde está localizada sua Reitoria. Ressalte-se que na cidade de Goiânia há apenas unidade administrativa sem, contudo, ministrar atividades pedagógicas. O Instituto oferece cerca de 20 cursos superiores e 15 cursos técnicos para mais de oito mil alunos das regiões nas quais se encontra instalado. No Índice Geral de Cursos (IGC) de 2011, o IF Goiano foi classificado com nota 4, ficando entre as quatro melhores Instituições de Ensino Superior do estado de Goiás.

Dentre todas as modalidades de ensino apresentadas, a que me ocuparei e será investigada é a modalidade de ensino técnico integrada ao ensino médio, por acreditar que esse período de formação dos jovens, seja primordial para sua formação enquanto cidadão crítico ou não.

### **Análise de cadeia textual documental**

“ O discurso é socialmente construtivo, constituindo os sujeitos sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, e o estudo do discurso focaliza seus efeitos ideológicos construtivos”. (Fairclough, p. 58)

Partindo desse pressuposto da linguagem e do discurso na teoria social adotada por Fairclough, os discursos revelam posições ideológicas de conhecimento e crença em relação às constituições sociais do sujeito, seu funcionamento e concepções de reprodução e transformação da sociedade, assim, o discurso técnico vigente e crescente



pode ser observado no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que assim como na Constituição promulgada em 1988, institucionaliza um ensino voltado ao pleno desenvolvimento social e de habilidades e competências tecnicista para qualificação do mercado de trabalho.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

Ainda, no paragrafo 2º do artigo 1º e no artigo 22 ainda são descritos:

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

Art. 22. A educação básica tem por finalidades 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. . (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996)

Dessa forma, podemos observar nos artigos apresentados à reafirmação de uma posição circunscrita na esfera econômica, reforçada por palavras “qualificação, vinculação e progressão”, que são carregadas semanticamente de cargas ideológicas e sugerem extrema pertinência a adequação do indivíduo social a alguma forma de trabalho, contribuindo para que qualquer sujeito não ativo economicamente, seja excluído socialmente. Assim, poderíamos deduzir que a prática de ensino voltada a ensino tecnicista contribui para tensões sociais e dimensões de exclusão, sendo uma possível variabilidade da luta entre forças sociais definidas por Fairclough:

“O que se busca é uma análise de discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico dos processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais. (Fairclough, p.58)

O ensino técnico se constitui dessa maneira, como uma tensão entre formações discursivas, que deveriam ser integralizadas e que acabam sendo compreendidas em sentidos opostos e conflitantes dada as relações entre “instituições, processos sociais e econômicos, padrões de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” específicos (1972: 45); uma relação que constitui as regras de formação para os objetos. (Fairclough, p. 66)

O poder é implícito nas práticas sociais cotidianas, que são distribuídas universalmente em cada nível de todos os domínios da vida social e são constantemente empregadas. (...) o poder não funciona negativamente pela dominação forçada dos que lhe são sujeitos; ele os incorpora e é produtivo no sentido de que os molda e reinstrumentaliza, para ajustá-los a suas necessidades. (Fairclough, p. 75)

Nessa vertente, o ensino tecnicista seria uma forma de instrumentalizar os indivíduos, a realizarem atividades específicas na sociedade, o que facilitaria a ação de ajuste e modulação desses indivíduos há necessidade de outro grupo social, que compreende na formação discursiva econômica, a necessidade desse tipo de trabalho. Para que a realização desse processo de dominação, não ocorra de forma barbara ou incivilizada, o discurso cumpre esse papel, influenciando e modulando a capacidade crítica dos indivíduos, de maneira a não refletirem sobre suas reais necessidades de constituição social, mas somente a reproduzirem o que lhes é proposto.

Quanto à constituição do discurso, Foucault (1984) postula o trabalho com o discurso das seguintes formas:

1. a natureza constitutiva do discurso – o discurso constitui o social, como também os objetos e os sujeitos sociais;
2. a primazia da interdiscursividade e da intertextualidade – qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras e recorre a outras de forma complexa. (Fairclough, p.81)

Em relação à primeira, tomando o discurso de caráter documental, ele objetiva e idealiza uma prática social, logo, os objetos e sujeitos subjazem a esse discurso. E ao segundo, não há apenas um documento que rege todo o processo de prática do ensino técnico, por isso falamos em cadeia textual, pois os textos documentais, surgem a partir da constituição e desmembram em outras leis hierárquicas para abranger todo o campo constitutivo da esfera, nesse caso, educacional.

A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos esses processos são sociais e

exigem referencia aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado.

## Conclusão

Este texto é uma parte inicial de um trabalho analítico a ser desenvolvido, com intuito de verificação da cadeia textual documental, a sua materialização, e como norteiam praticas sociais e discursivas, como regulamentam as praticas dos sujeitos sociais e contribuem para a ilusão de consciência dos sentidos.

Para que este trabalho seja realizado, ainda está em construção todo o aporte teórico de que me valerei para efetiva-lo, aprofundando o estudo da metodologia da analise tridimensional desenvolvida por Fairclough que será trabalhado para que esta cadeia documental seja analisada nessa perspectiva, juntamente com demais autores que considerem os processos discursivos e não-discursivos como constituintes do discurso e que entendem que o discurso e pratica social são implicados e por isso, não podem ser compreendidos fora um do outro.

Portanto, esse é apenas um breve panorama sobre o trabalho que pretendo traçar em relação aos estudos sobre a linguagem e as praticas sociais, no campo constitucional da educação técnica.

## Referencias

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. Estética da criação verbal. In: *Os gêneros do discurso*. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2' ed. —São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

CASTRO, Luciana Andrade Cavalcante de. *O viés estruturalista da abordagem discursiva de Norman Fairclough* [manuscrito] / Luciana Andrade Cavalcante de Castro. - 2011.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 07 set. 2015

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. RESOLUÇÃO 001 DE 19 DE AGOSTO DE 2009 Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, - 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. – 5 edição - São Paulo: Edições Loyola, 1999.

Texto sobre os históricos das unidades do IF Goiano. Disponível em: <http://www.ifgoiano.edu.br>. Acesso em 12 de setembro de 2016.

## OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO: GÊNERO NARRATIVO OU POÉTICO

Rosemary Lapa de Oliveira\*

**Resumo:** O texto Oficina de Produção de Texto Literário: gênero narrativo ou poético apresenta os resultados de uma experiência de curso de extensão que visa provocar ações pedagógicas de produção de texto e dialogar com os participantes o caráter lúdico e interdisciplinar da literatura. Nele são experienciados textos literários narrativos e poéticos, na forma de contação de histórias, leituras, declamações de poemas ou de canções, considerando a diversidade das produções de cunho literário produzidos culturalmente sem hierarquizá-los, sem emitir juízo de valor. Atrelado a isso, são apresentadas as elaborações junguianas dos arquétipos, contextualizados nos textos apresentados, buscando estabelecer parâmetros que podem ser seguidos ou desconstruídos durante a produção textual. O objetivo deste trabalho é apresentar a proposta desenvolvida, dialogando com as teorias que embasam a produção textual. Assim, são apresentadas e discutidas as teorias do discurso que embasam as ações pedagógicas da oficina, as ações pedagógicas efetivamente desenvolvidas e os resultados, incluindo relatos dos participantes, que revelam que a experiência de fazer, qualifica a experiência de ensinar a fazer.

**Palavras-chave:** Produção textual; Literatura; Ensino; Escrita; Extensão.

**Abstract:** The Text Workshop for Literary text Production: narrative or poetic genre presents the results of an extension course experience that seeks to achieve pedagogical actions for text production and dialogue with participants the playful and interdisciplinary through literature. In it are experienced narrative and poetic literary texts in the form of storytelling, readings, recitations of poems or songs, considering the diversity of literary imprint productions culturally produced without organizing them hierarchically, without making value judgments. Coupled to this, it is showing the Jungian archetypes elaborations, contextualized in this texts, in order to establish parameters that can be followed or deconstructed during text production. The aim of this paper is to present the proposal developed, dialoguing with the theories that support the textual production. So, are presented and discussed the theories of discourse that support the educational activities of the workshop, the effectively developed educational activities and results, including reports of the participants, showing that experience to do, describes the experience of teaching to do.

**Keywords:** Text production; Literature; Teaching; writing; Extension.

### 1 Introdução

A produção escrita é eivada de tensões sobre como desenvolver um tema, como expor a ideia, ou como ter inspiração. Mas estudos na área têm revisto essas concepções, considerando que uma vez que seja produção, precisa de mediação e de reelaborações. Na contramão dessas iniciativas, as licenciaturas, notadamente de Pedagogia e de Letras, as quais têm responsabilidade declarada em seus referenciais com o letramento linguístico de crianças, jovens e adultos, têm se mostrado deficitárias na formação de profissionais preparados para um fazer pedagógico mais crítico, multirreferenciado e voltado para o lúdico, como vêm

\*Doutora em Educação, Professora Adjunta DE do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – Campus I, rosy.lapa@gmail.com

assinalando as reflexões feitas por Fiorin (2005), D'Ávila (1992) entre outros. Esses adjetivos são fulcrais a um ensino que promova a cidadania e a leitura, notadamente pelo meio da literatura, que tem papel primordial nesse processo, além do fomento a uma produção textual autônoma e crítica.

Assim, no Brasil, o ensino básico de modo geral e a práxis pedagógica voltada para a escrita autônoma e crítica em particular é caracterizado por um processo complexo, permeado por crenças equivocadas sobre o que seja texto, leitura, escrita, literatura e as relações que há entre essas áreas da linguagem. A literatura, notadamente aquela que recebe o adjetivo de infanto-juvenil, foi sempre muito discriminada – nas academias, na sociedade e mesmo nas escolas –, como sendo uma literatura menor, conforme descreve Andruetto (2012). E, assim, a escola vem desconsiderando que, conforme nos lembra Auster (Apud ANDRUETTO, 2012), a arte é um método de conhecimento, uma forma de penetrar o mundo e nele encontrar o lugar que nos corresponde.

Amparada nessas lacunas e considerando importante preenchê-las, idealizei e desenvolvo o curso de extensão: Leitura e Literatura na constituição do sujeito leitor, oferecido semestralmente no Departamento de Educação do campus I da Universidade do Estado da Bahia, desde 2014, no qual se insere a oficina de produção de texto literário mote desta escrita. Dele participam estudantes de Pedagogia, de Letras, de programas de pós-graduação da UNEB e de outras universidades públicas e particulares, além de profissionais já atuantes na educação, alcançando os objetivos formativos de um curso de extensão que visa disponibilizar ao público em geral o conhecimento gerado pelas instituições de pesquisa com intenções de transformar a realidade social, intervindo em suas deficiências e não se limitando apenas à formação dos alunos regulares daquela instituição, conforme consta no Regimento Geral da UNEB. No Brasil, a extensão é um dos pilares do ensino superior, conjuntamente com o ensino e a pesquisa, conforme dispõe o artigo 207, *caput*, da Constituição Federal.

Sendo assim, desenvolvo com graduandas e graduandos e profissionais em serviço, através de um curso de extensão, um curso de extensão em que são experienciados textos literários narrativos e poéticos, na forma de contação de histórias, leituras, declamações de poemas ou de canções, considerando a diversidade das produções de cunho literário produzidos culturalmente, sem hierarquizá-los, sem emitir juízo de valor, considerando o seu valor estético social local. Esses textos são estudados do ponto de vista de sua estética e de sua situacionalidade artística cultural.

Arelado a esse trabalho de produção de leitura e apreciação estética, são apresentadas e discutidas as elaborações junguianas dos arquétipos, contextualizados nos textos apresentados, buscando estabelecer parâmetros que podem ser seguidos ou desconstruídos durante a produção. Essa ação visa problematizar a construção intelectual do texto, apontando os referentes que fazem com que um texto seja bem recebido, conforme tem sido apontado desde Aristóteles, que reconhece que a representação de ações humanas provoca um efeito sobre o público, a catarse, que tem características próprias, facultando ao ser humano experimentar emoções intensas, ao mesmo tempo expurgando-as e purificando-se (Zilberman, 2008), passando por Schücking (1923, apud Zilberman, 2008), o qual defende que as preferências do público devem ser interpretadas, uma vez que o público é um elemento ativo que interfere não apenas do prestígio de um texto, mas também em sua criação.

Devido à complexidade dos termos envolvidos no título do curso, urge assumir alguns posicionamentos. Primeiramente, assumir que no curso trabalha-se com a ideia de que ler e escrever não se restringem ao código linguístico, ideia que se ampara em Freire (1988), que assevera que ler e escrever são processos que não se restringem à decodificação linguística, extrapola para o que Soares (2004) nomeia de letramento, para o que Rojo (2012) contribui com as discussões sobre multiletramentos e vai além, interagindo com a ideia de enleituramento, termo cunhado para dar conta da capacidade humana de tornar-se leitor de

mundo, tendo na leitura uma ação que é contínua e ampliada a cada contato com o contexto que cerca o leitor e a produção lida, não só do texto verbal, imergindo no contexto dos acontecimentos que compõem a teia textual (OLIVEIRA, 2015), assim, insitando à escrita, no sentido de ampliação do diálogo. Segundo, assumimos que literatura, conforme defendem vários autores e aqui representada por Coelho

A Literatura é um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza *com e na* Linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior (grifos da autora) (COELHO, 2000, P. 24).

A escolha pela expressão constituição de leitor e não formação de leitor, embora sejam palavras sinônimas, funda-se na significação dada a cada uma de per si o dicionário, considerando-o a instituição do dizer, a licença social para as atribuições de sentidos. Indo à etimologia da palavra, temos em *formare* a ideia de dar forma a. Já a palavra constituir dá a ideia de dar existência, juntar partes, o que considero muito mais pertinente quando se fala de leitura na perspectiva aqui posta.

E por que sujeito leitor? Remetendo à gramática em que o sujeito é o responsável pela ação produzida, entendo que quem lê não pode ser um objeto da leitura, no sentido de seguir ou obedecer ao que está escrito, entendendo isso como uma impossibilidade mesmo do ser humano, por conta de sua autonomia. Então leitor é quem se faz sujeito de sua leitura, quem a ela dá sentidos e reavalia os seus próprios sentidos, no processo de leitura e, para a escrita, a mesma ideia se aplica.

É nessa perspectiva e nesses termos que o curso de extensão Leitura e Literatura na constituição do sujeito leitor se apresenta ao variado público que o procura. Um público que, no semestre 2015.2 foi composto de dezenove concluintes, sendo quinze mulheres e quatro homens. Duas estudantes de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia, três profissionais residentes fora do município de Salvador, dois estudantes de Fonoaudiologia e seis de Pedagogia da UNEB, os demais, profissionais da educação básica na capital baiana.

A seguir, apresento rapidamente o curso e mais detalhadamente a Oficina de Produção de Texto Literário: gênero narrativo ou poético, integrante do curso.

## 2. O curso de extensão

O curso de Extensão Leitura e Literatura na Constituição do Sujeito Leitor tem como objetivo geral provocar ações pedagógicas no campo da leitura, considerando a interdisciplinaridade a ela inerente. Visa, também, dialogar com os cursistas e as cursistas concepções e ações pedagógicas com relação à leitura, apresentando recursos de contação de histórias como disparadoras e centro da ação docente; apresentar possibilidades de um trabalho interdisciplinar focado na multidisciplinaridade presente nas histórias lidas e contadas e nos textos imagéticos e poéticos; discutir e criticar a concepção de leitura que direciona os trabalhos do professor com relação ao ensino-aprendizagem e o papel docente na produção autônoma e crítica de textos.

Assim, durante os dez encontros, é apresentada a proposta do curso com leituras que falem da contação de histórias, com deguste de contação de histórias da tradição oral, além de declamação de poemas. Após cada texto lido, apresentado ou contado, questões teóricas são levantadas e estimulado o posicionamento crítico de todos presentes, no sentido de acionar seus conhecimentos de mundo para dialogar com os textos selecionados para aquele momento, provocando produção de textos orais. Esse momento, também, se abre para que as pessoas participantes do encontro sintam-se a vontade para ler ou contar ou declamar, sendo,

para isso, estimulados pela dinâmica de deguste de textos variados trazidos para o encontro. Nessa turma de 2015.2, nenhum dos participantes se negou à leitura dos textos apresentados, mas nenhum apresentou textos de seus repertórios pessoais.

Segundo Coelho (2000, p.27), a literatura é vista como arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, que funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. Sendo uma linguagem específica como outras linguagens, expressa uma experiência humana que não pode ser definida com exatidão. A Literatura é complexa, fascinante, misteriosa e essencial, tanto quanto a condição humana dos sujeitos.

Segundo Bettelheim (2002), a escola precisa promover a capacidade de encontrar sentido na vida; dotar a vida, em geral, de mais significados. Com respeito a essa tarefa, ressalta esse autor, nada é mais importante que o impacto dos pais e outros que cuidam das crianças e jovens; em segundo lugar vem nossa herança cultural. Pra ele, quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação.

De acordo com Souza (2010, p.9), “a literatura é antes de tudo engenharia de palavras. É por meio da palavra oral ou escrita que ela se realiza”. A literatura infantil é arte, é cultura, é uma viagem pelo mundo da fantasia, em mundos conhecidos e desconhecidos, nos quais a criança se depara com o novo e experimenta as mais diversas sensações de prazer, emoção e imaginação, é um grande encontro com o belo. Esses são elementos fundamentais para que o sujeito seja capaz de compreender a si, compreender o meio ao qual pertence, construindo conhecimentos sólidos para que possa entender o mundo.

A literatura infanto-juvenil, segundo Lajolo (2000), é uma ferramenta que auxilia no processo de ensino aprendizagem, pois apresenta um caráter pedagógico, no sentido apresentado por Bettelheim (2002), como vimos acima. Sendo um componente interdisciplinar, transversal e cultural, por exercer a função de agente de transformação, uma vez que contribui para a formação intelectual e sociocultural da criança, contribui para sua formação integral, provocando inúmeras emoções e sensações, dando prazer e divertindo, fazendo com que o sujeito se transforme em leitor capaz de ver o mundo em mais de uma perspectiva.

Dessa forma, a literatura contribui efetivamente para o letramento que Soares (2004, p.44) define como “estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com os diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenha em nossa vida”. Letramento é, então, o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Esse posicionamento corrobora com o posicionamento de Gregorin Filho (2009), que defende que aprender a ler e utilizar-se da leitura como veículo de informação e lazer contribui para a formação de um sujeito com poder de argumentação capaz de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente modificador, transformador na sociedade a qual pertence. Esse é o posicionamento perseguido nesse curso de extensão em cada uma das atividades de leitura e de produção de texto, seja oral, escrito, imagético ou multimodal, narrativo ou poético.

Entendendo a literatura como uma atividade que se iguala ao brincar, pois nela o lúdico é essencial como dinamizador da aprendizagem, certamente, ao fazer parte do cotidiano da prática educativa, a literatura desenvolve habilidades que não estão voltadas apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o social, afetivo, emocional, propiciando assim uma atividade de qualidade com bom desempenho. A função lúdica presente na brincadeira, segundo Kishimoto (2011), tem sido alvo de interesse por parte dos educadores e terapeutas que lidam com diferentes aspectos da construção do conhecimento e desenvolvimento infantil, visando uma aprendizagem que seja construída a partir das vivências da criança a fim de preservar o seu direito de pensar, reinventar, criar e até produzir



sua própria cultura. Assim, a perspectiva do lúdico corresponde a uma forma pela qual educadores podem proporcionar a seus discentes uma escola não só mediadora de conhecimento, mas que estimule o processo de construção do saber. Assim, no curso, a perspectiva do diálogo com o texto literário é sempre brincante, lúdica.

Esse recurso lúdico, através da literatura, vista aqui de modo bastante ampla, focando a interação, aponta caminhos possíveis para um ensino e aprendizagem que assegurem o exercício da autonomia pregada por Freire (1996), ou seja, autonomia reforçada a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade, na medida em que esteja vinculada à ideia de dignidade. E, para Freire (1996), a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos. Essa temática ganha em Freire um sentido sócio-político-pedagógico: autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras. Nesse curso, isso redundava em ações de apresentação de diálogos com textos nem sempre tão canônicos, além do exercício da produção textual de narrativas literárias.

## **2.1 A oficina de produção textual**

No oitavo encontro, dou início à dinâmica de produção textual livre no que diz respeito à temática, retomando os gêneros que foram desenvolvidos nas aulas anteriores: narrativa verbal ou multimodal ou poema. Cabe ressaltar que não houve nenhuma produção que considerasse a linguagem apenas imagética e em poucos textos a produção imagética se fez presente, ainda carregado da ideia de ilustração ao texto.

Antes de apresentar a proposta de produção textual, discuto as elaborações junguianas dos arquétipos e inconsciente coletivo (JUNG, 1981), contextualizados nos textos apresentados, buscando estabelecer parâmetros que podem ser seguidos ou desconstruídos durante a produção. Segundo Jung (1981), os arquétipos estão presentes na vida da humanidade desde os tempos mais remotos e não mudaram até hoje. Ainda segundo esse autor, isso torna possível a explicação do surgimento de alguns deles. Assim, construindo um texto, considerando os arquétipos, se garante a verossimilhança que faz com que o leitor seja capaz de atribuir sentidos ao texto.

A proposta de produção de texto já era conhecida deles, pois foi apresentada na aula inaugural, ainda assim reações vaiadas foram percebidas: “não sei escrever”, “esses objetos são difíceis de comporem juntos uma história”, “não conheço a história desse personagem”. Cada uma ia sendo mediada no sentido de lembrar-lhes de que a narrativa é uma característica humana, que somos, humanidade, contadores de histórias, que somos seres narrativos, como defende Paul Ricoeur (1994), ressaltando que o não-narrativo sequer existe. Que somos capazes de tudo a que nos propomos fazer. Mas o argumento mais contundente, a meu ver, era o desafio de assumir, enquanto docente, o papel de produtor de conhecimento, de autoria, experienciando a proposta que leva para os/as estudantes.

A dinâmica da oficina consiste em apresentar uma variedade de caixas (a quantidade de participantes ou mais, nunca menos) e, através de acordo prévio, cada um escolher uma caixa apenas pela aparência externa, não sendo possível tocá-la antes de escolhê-la. As caixas têm formatos, cores e tamanhos variados e foram previamente preparadas com objetos variados, notadamente, imagens humanas, sendo que alguns representam personagens da literatura dos contos ou dos quadrinhos, mas esses arranjos procuram quebrar a lógica das histórias já contadas, então, personagens de uma mesma história, dificilmente estão dispostos numa mesma caixa.

Dialogadas essas informações, é feito um jogo de escolhas não diretivas em que cada

pessoa pega e abre uma das caixas, sendo vedada a troca, depois da caixa aberta e se vê diante de personagens prontas a fazer parte de uma narrativa ou de uma reflexão poética. Cada caixa tem uma história a ser contada através dos personagens, nem sempre humanóides, ali presentes. O desafio é de deixar fluir a história que nasce daqueles objetos, atentando para que as personagens conhecidas não roubem a história ou não a puxem para uma narrativa já conhecida.

Feita a produção de texto, elas são socializadas no grupo, então cada um lê sua produção, na maioria narrativa, através apenas do papel escrito, ou contando, ou usando os próprios objetos da caixa – em alguns casos a própria caixa se torna personagem. A produção tinha o objetivo de ser lida ou contada para crianças de uma escola municipal conveniada com a universidade, na qual foi realizada a culminância do curso. Conforme relato dos próprios autores, o retorno que tiveram foi de crianças que verbalizaram terem gostado mais do texto autoral, do que os contados os preparados de outros autores. A reação, enfim, foi muito satisfatória.

Sobre a experiência de produção de texto literário, uma das autoras sintetizou o que muitos verbalizaram: “nunca me imaginei capaz de escrever texto literários de literatura infantil”. Outro autor, encantado com sua produção, verbalizou que pretende escrever mais. Independente disso, a experiência de produção de texto literário deu aos autores um empoderamento relativo ao papel de produtores de conhecimento que têm – ou devem ter –, com algum controle sobre a natureza dos processos de aprendizagens. O empoderamento se dá na autonomia de não só ter relativo controle da mediação do fazer, mas na experientiação mesmo do fazer.

As produções têm se mostrado bastante interessantes do ponto de vista da temática e da estética literária e são usadas para leitura, declamação ou contação de histórias para crianças, dando à produção uma intencionalidade e ao sujeito escritor experiência da possibilidade de criação literária.

#### **4 Considerações finais**

Ao final do curso, posso dizer, não só porque ouvi os relatos dos cursistas, mas porque os vi em prática, na experiência que tivemos na escola, que algumas concepções sobre leitura, escrita e literatura foram reavaliadas. Que o desenvolvimento do trabalho em sala de aula foi reconsiderado, através da inserção do lúdico. Assim, a minha expectativa de formação para a práxis com um público infanto-juvenil, através de atividades lúdicas, tendo como fio condutor a leitura literária, seja na forma de contação ou leitura de histórias, declamação de poemas, ou leitura de imagens foi perseguida e alcançada, através da mediação docente enquanto sujeito leitor e produtor de textos em seus processos de enleituramento de si e de seus estudantes.

O objetivo geral, que era provocar ações pedagógicas no campo da leitura, foi alcançado com a produção escrita desenvolvida durante o curso e posta em prática, mesmo que timidamente. Os diálogos com os cursistas e as cursistas sobre suas concepções e ações pedagógicas com relação à leitura e produção textual foram constantes, levando-me a reavaliar o planejamento de cada aula, apresentando recursos de contação de histórias como disparadoras e centro da ação docente, mesmo quando não era o foco da aula.

Assim, entendo ter alcançado uma sensibilização de professores, professoras, estudantes de licenciatura, pós graduação e demais profissionais da educação para o fato de que o ensino, através do lúdico promovido pela literatura, provoca aprendizagens bem mais significativas, além de exercer o papel precípua da educação: a formação cidadã, pois ao mediar os diálogos com os textos, docentes ampliam conhecimento de mundo de discentes e seu próprio, na troca que se estabelece, possibilitando leituras de mundo que não se reduzam a dicotomias e preconceções.

## Referências

- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 16 Ed. São Paulo: PAZ E TERRA, 2002
- COELHO, Nely Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. **Eclipse do lúdico**. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992
- FIORIN, José Luiz. Formação do Profissional em Letras. Exposição oral do autor em aula inaugural do 1º semestre letivo de 2005 da Faculdade de Letras da UFBA, cujo tema foi A reforma Universitária, realizada em 23 de março de 2005, UFBA-BA.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo : Paz e Terra, 1996.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- JUNG, Carl Gustav. Tipos psicológicos. 4. edição. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 1981.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **A Pedagogia da Rebeldia e Enleituramento. A constituição do sujeito leitor**. Saarbrücken-Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2015
- RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. São Paulo: Papyrus, 1994
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. n.25. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004
- SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010

ZILBERMAN, Regina. **Recepção e leitura no horizonte da literatura.** In: Alea vol.10 no.1 Rio de Janeiro Jan./June 2008. Acesso em 05 set 2016 <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100006>> .

## ORALIDADE E GRAMÁTICA: O LIVRO DIDÁTICO E SUAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Natalia Penitente Andrade<sup>1</sup>

**Resumo:** Diante da importância dos estudos acerca do livro didático temos como objetivo geral analisar se a oralidade e a gramática normativa são desenvolvidas no livro didático do 9º ano, de forma integrada com a leitura, interpretação, produção textual e análise linguística, a partir dos gêneros textuais, visando à competência discursiva do aluno; como objetivos específicos, verificar se há uma diversidade de gêneros orais no livro didático e se as atividades contemplam situações formais e informais de uso; bem como, ressaltar a relevância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa; e, por fim, propiciar discussões e reflexões sobre a importância da escolha do manual didático. O livro analisado foi da coleção Teláris, elaborado pelas autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi., 1. edição de São Paulo, editora Ática, 2012; coleção utilizada pelas escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas-BA. Para tanto, utilizamos como referencial teórico: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Marcuschi (2010), Geraldi (2011), Irlandé Antunes (2003), Travaglia (2001) Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006); Barzerman (2005), Bezerra (2005); Costa Val (2005) Motta-Roth(2010), dentre outros. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo e quantitativo. Diante do analisado, constatamos que os aspectos gramaticais são contextualizados, colaboram com a reflexão crítica do aluno bem como, parte do gênero textual para a definição sintática, além disso apresenta uma diversidade dos gêneros orais, propiciando a competência discursiva nos alunos, também os capítulos analisados abordam, em algumas atividades, as situações formais e informais da língua, evidenciando as variações linguísticas, e por fim observamos a importância de analisar o livro didático, considerando que ele é uma ferramenta muito utilizada em sala de aula.

**Palavras-chave:** Oralidade; Gramática; Ensino; Livro didático.

**Abstract:** In the face of the importance of the studies concerning the didactic book, we have as a general objective analyze if the orality and the normative grammar are developed in the didactic book of the 9<sup>th</sup> grade, in an integrated manner with the reading, interpretation, textual production and linguistic analysis, based on the textual genres, aiming for the discursive competence of the student; as specific objectives, verify if there is a diversity of oral genres in the didactic book and if the activities contemplate formal and informal situations of usage; as well as, highlight the relevance of the work with the diversity of textual genres in the teaching of the Portuguese Language; and, lastly, propitiate discussions and reflections about the importance of the choice of the didactic manual. The book analyzed was from the Teláris collection, elaborated by the authors Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin, and Vera Marchezi., 1<sup>st</sup> edition of São Paulo, Ática publisher, 2012; collection used by the municipal public schools of Teixeira de Freitas- BA. For this, we used as theoretical reference: National Curricular Parameters(1998), ), Marcuschi (2010), Geraldi (2011), Irlandé Antunes (2003), Travaglia(2001) Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006); Barzerman (2005), Bezerra (2005); Costa Val (2005) Motta-Roth(2010), amongst others. The methodology used was of qualitative and quantitative character. In the face of the analyzed, we noticed that the

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade Estadual da Bahia – Campus X – Teixeira de Freitas. Pesquisa em andamento relacionada à Iniciação Científica, orientada pela Profª. Me. Aline Maria dos Santos Pereira e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. E-mail: [nataliapeniitente@hotmail.com](mailto:nataliapeniitente@hotmail.com)

grammatical aspects are contextualized, collaborate with the critical reflection of the student, as well as, part of the textual genre for the syntactical definition. Furthermore, it presents a diversity of the oral genres, providing the discursive competence in the students, also, the chapters analyzed address, in some activities, the formal and informal situations of the language, evidencing the linguistic variations, and lastly, we observe the importance of analyzing the didactic book, considering that it is a vastly used tool in the classroom.

**Key words:** Orality; Grammar; Education; Didactic book.

## 1. Introdução

Marchuschi (2003) destaca que o livro didático ocupa um lugar significativo no âmbito escolar e permanece como um dos materiais básicos na organização da prática pedagógica. Portanto, nas palavras da autora é fundamental que o mesmo continue a ser descrito, debatido, avaliado, analisado no esforço coletivo para ampliar, assim, sua qualidade. Em princípio, afirmar que livro didático bom é aquele que atende as necessidades do professor e dos alunos oferece alternativas produtivas no trabalho escolar e que contribuem para a formação do educador sobre a língua, dentre outros aspectos.

Diante o exposto, o objetivo geral desse trabalho é analisar se a oralidade e a gramática normativa são desenvolvidas no livro didático do 9º ano, Coleção Teláris, de forma integrada com a leitura, interpretação, produção textual e análise linguística, a partir dos gêneros textuais, visando à competência discursiva do aluno. Como objetivos específicos, verificar se há uma diversidade de gêneros orais no livro didático e se as atividades contemplam situações formais e informais de uso; ressaltar a relevância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa; e, por fim, propiciar discussões e reflexões sobre a importância o manual didático. A presente pesquisa faz parte de um subprojeto de Iniciação Científica financiada pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). O livro analisado foi o do 9º ano, da coleção Teláris, elaborado pelas autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi., 1. edição de São Paulo, editora Ática, 2012; coleção utilizada pelas escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas. Para tanto, utilizamos como referencial teórico: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Marcuschi (2010), Geraldi (2011), Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006); Barzerman (2005), Possenti (2001), dentre outros.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo e quantitativo, primeiramente realizamos leitura de referencial teórico; posteriormente, análise quantitativa, enumerando os gêneros textuais para observar a diversidade no livro didático; e na sequência, realizamos a

análise qualitativa, na qual descrevemos as atividades e analisamos se as mesmas contemplam a leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística de forma articulada.

Esperamos que a pesquisa auxilie na reflexão acerca dos livros didáticos para o desempenho linguístico dos alunos nas escolas e contribua para a formação dos discentes de Letras e futuros leitores dessa pesquisa.

## **2. Referencial teórico**

### **2.1 Importância do Livro Didático: Trajetória e perspectiva de ensino**

O Fundo Nacional de Educação (FNDE, 1968)) descreve a trajetória e apresentação do Programa nacional do livro didático (PNLD). Historicamente, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) tem 80 anos de existência, desde 1929, no decorrer teve diferentes nomes e formas, mas é voltado para educação básica com exceção da educação infantil; é o mais antigo programa de livro didático. O FNLD compra e distribui livros didáticos para o ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, ocorre um processo, sendo: adesão, editais, inscrições dos editais, avaliação, guia do livro, escolha, pedido, aquisição, produção, análise de qualidade física, distribuição e recebimento. Além disso, os livros são feitos para serem utilizados por três anos e beneficiarem mais de um aluno. O aluno tem direito a um exemplar das disciplinas, sendo tanto para o ensino fundamental e médio. Foi criado o Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (SISCORT) com objetivo de registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica, no âmbito do PNLD.

Diante das políticas envolvidas no desenvolvimento e aquisição, deve-se mencionar e ressaltar a importância do livro didático enquanto suporte metodológico para os professores. Assim, o livro didático, de acordo com Beth Marcurschi (2007, p. 238) “ocupa um lugar significativo, pois, faz-se necessário que continue a ser descrito, debatido, avaliado no esforço coletivo para ampliar sua qualidade”. A qualidade do livro didático está relacionada às necessidades do professor e de seus alunos, oferecendo subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar.

Portanto, ao estabelecer uma prática constante de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos, permite-se por meio de análise e

reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que progressivamente ampliam a competência discursiva do aluno.

Dentro dessas afirmações, é notória a importância de conter tais recursos nos livros didáticos. Beth Marcuschi (2007) reitera, dentro da mesma perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que ao ensinar o aluno a aprender a falar e pensar sobre a própria linguagem; bem como, realizar uma atividade de natureza reflexiva, contribuirá progressivamente para a ampliação da competência discursiva do mesmo. Destaca uma afirmação pertinente, sendo que ao admitirmos que a educação é um direito fundamental e que a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania, será inevitável concluir que o acesso às práticas de letramento deve estar no foco do trabalho em sala de aula.

Bem como, o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) deve estar em sintonia com as aspirações da sociedade, em termos da formação básica, com qualidade social para as crianças e os jovens brasileiros, em uma perspectiva sociointeracionista, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construção histórico-social.

Diante do exposto, Beth Marcurchi (2007), realiza um trabalho com os livros didáticos pertinente ao pensarmos nos aspectos de avaliação do material e comparações de coleções. A autora desenvolve uma análise de duas coleções dos livros didáticos salientando os aspectos avaliativos e críticas favoráveis. De forma descritiva faz uma menção de como são contempladas as propostas de escrita; abordagem ao gênero, as condições de produção de texto, revisão e reelaboração. Posteriormente, de forma crítica destaca sua opinião.

Nessa perspectiva, Beth Marcurschi (2007) destaca aspectos positivos e negativos dos livros didáticos são eles, positivos: 1. O crescente estudo nos anos noventa tratou de questões relativas ao livro didático, de forma ampla e no livro de língua portuguesa; 2. A importância dos estudos no livro didático de língua portuguesa, pois é uma ferramenta do professor em sala de aula. Em contrapartida, a autora destaca um aspecto negativo diante de suas avaliações e análises, que é: 1. Os temas repetitivos de produção de escrita, levando o aluno a elaborar redações que se configuram como mero exercício de escrita, bem como características endógenas.

Nessa mesma direção, a autora destaca aspectos que convergem e divergem nas coleções analisadas, definidas como coleção A e B (não mencionando o nome da coleção e editora). Assim sendo, as coleções assumem como perspectiva de trabalho os aspectos



convergentes: as dimensões discursivas, social e interativa da língua e desenvolvem atividades pertinentes e de qualidade no que tange à produção textual. Enquanto aspectos que divergem entre as coleções são: a temporalidade textual e a explicitação do gênero a ser produzido. A coleção A apresenta um conjunto de texto e indica o gênero; a coleção B não desenvolve projetos de forma sistemática e deixa de mencionar os gêneros textuais.

## **2.2 Livro Didático: Trajetória e perspectiva de ensino**

O Fundo Nacional de Educação (FNDE, 1968)) descreve a trajetória e apresentação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); historicamente, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) tem 80 anos de existência, desde 1929, no decorrer teve diferentes nomes e formas, é voltado para educação básica com exceção da educação infantil; é o mais antigo programa de livro didático. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), compra e distribui livros didáticos para o ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, ocorre um processo, sendo: adesão, editais, inscrições dos editais, avaliação, guia do livro, escolha, pedido, aquisição, produção, análise de qualidade física, distribuição e recebimento. Além disso, os livros são feitos para serem utilizados por três anos e, dessa forma, beneficiarem mais de um aluno. O aluno tem direito a um exemplar das disciplinas, sendo tanto para o ensino fundamental e médio. Foi criado o SISCORT com o objetivo de registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica, no âmbito do PNLD.

Diante das políticas envolvidas no desenvolvimento e aquisição, deve-se mencionar e ressaltar a importância do livro didático enquanto suporte metodológico para os professores. Assim, o livro didático, de acordo com Beth Marcurschi (2007, 238) “ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”. A autora destaca também que a qualidade do livro didático está relacionada com as práticas pedagógicas do professor para com os alunos, e deve oferecer subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar.

O livro didático é um material instrumentalizado com a finalidade de auxiliar, guiar e facilitar a prática; em sala de aula é condutor de ideologia nacional e sua função é de conter textos literários, diversidade de gêneros textuais, trajetória da literatura e pensamentos humanos, também informar sobre um equívoco provocado pela sociedade, que é o preconceito linguístico. Deve-se ensinar a língua portuguesa e suas variações, reflexões sobre o que é língua e o que é gramática. Dessa forma, quando o aluno conhece questões

linguísticas e discursivas amplia sua competência discursiva e criam-se contextos efetivos de uso da linguagem.

Portanto, ao estabelecer uma prática constante de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos, permitindo assim, por meio de análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que progressivamente ampliam a competência discursiva do aluno. Dentro dessas afirmações, é notória a importância de conter tais recursos nos livros didáticos.

Beth Marcuschi (2007) reitera, na mesma perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que ao ensinar o aluno a aprender a falar e pensar sobre a própria linguagem; bem como, realizar uma atividade de natureza reflexiva, contribuindo, progressivamente para a ampliação da competência discursiva. Destaca uma afirmação pertinente, sendo que ao admitirmos que a educação é um direito fundamental e que a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania, será inevitável concluir que o acesso às práticas de letramento deve estar no foco do trabalho em sala de aula.

### **2.3 Textos Oraís e reflexões gramaticais: perspectivas de ensino**

Os PCN's (1998), sob o viés de textos orais, propõem formas de se trabalhar em sala de aula com os gêneros orais, sendo que uma rica interação a partir de diálogos dos alunos entre si e entre os professores é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, negociação de sentidos e avaliação dos processos envolvidos. Portanto, destacam que cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realizando entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, faz-se necessário propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato.

Dentro dessa perspectiva do trabalho com a oralidade, os PCN's (1998) reiteram que, deve-se ensinar aos alunos a produzir textos orais, pois contribuirá, sobretudo, para organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala. Dessa forma são destacadas algumas possibilidades de preparação para o ensino, sendo: partir das capacidades comunicativas do aluno; oferecer um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos; propor atividades e deixar claro o parâmetro de situação de comunicação. Assim, a partir dessas possibilidades mencionadas

pelos PCN's (1998) significa ensinar os procedimentos que possam ancorar a fala e a situação de comunicação para dos mesmos.

Dentro da perspectiva da oralidade no ensino e sua abordagem nos manuais didáticos, Marcuschi (2001) descreve uma análise de como é posta a língua oral nos livros didáticos: em muitos casos confundem-se gírias com dialetos e regionalismo; a língua falada parece ser tratada como uma questão lexical; os exercícios com a linguagem dita coloquial na sua relação com a linguagem culta; a língua falada não é sistemática, mas pontualizada e a propósito de elementos não centrais; privilegiam as atividades de oralização, dentre outros.

Conforme exposto, Marcuschi (2001) destaca um exemplo pertinente do trabalho com a oralidade, que contribui com a formação cultural e na preservação de tradições não escritas, um exemplo são os contos populares ainda tão vivos em nossos povos, não só no interior, mas também em áreas urbanas. Também, dedicar-se ao estudo da fala é uma oportunidade de esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação. O autor supracitado destaca, “que o sentido da língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, deixando claro que a escola precisa livrar-se de alguns mitos.”(p.25)

Sob o viés da reflexão gramatical, os PCN's (1998) definem que não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, destacando que não se deve trabalhar a gramática de forma descontextualizada, bem como uma prática pedagógica vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação. Torna-se necessário fazer análises da forma de ensinar e deve-se priorizar a função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Possenti (1996), nessa mesma direção sobre aspectos gramaticais, explana que para se trabalhar gramática deve-se entender o conceito. Entende-se primeiramente que gramática é um “conjunto de regras”, abordando três perspectivas: conjunto de regras que devem ser seguidas, caracterizando por gramática normativa; conjunto de regras que são seguidas, gramática descritiva; conjunto de regras que o falante da língua domina, gramática internalizada. As duas primeiras maneiras dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade. A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes.

#### **2.4 Gêneros textuais no ensino: importância e aplicabilidade**

Os PCN's (1998, p. 23) abordam a necessidade de contemplar na escola e nos livros didáticos uma diversidade de gêneros para que o sujeito desenvolva habilidades de oralidade, leitura e escrita, “cabe a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua”.

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2006) afirma que ensinar os gêneros textuais proporciona autonomia e domínio no funcionamento da língua em situações de comunicação dos alunos. Ainda destaca que cabe ao professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se das características discursivas e linguísticas de gêneros diversos e de situações de comunicação real; e isso pode ser feito com projetos pedagógicos.

Bezerra (2005), por sua vez, aborda alguns gêneros como exemplos para um projeto pedagógico, podendo ser: rótulos de produto, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal. E para a leitura de entretenimento: poesia, romance, verbete de dicionário, lenda, fábula, cordel, adivinha, piada, mapa, letra de música. Nota-se uma possível alternativa de trabalho com os gêneros na sala de aula.

Marcuschi (2010, p. 01), dentro da perspectiva de definições do gênero textual, aborda que os gêneros textuais são historicamente vinculados à vida cultural e social, advindos de um trabalho coletivo, “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Afirma também que os gêneros textuais caracterizam-se por ser altamente maleáveis e dinâmicos; e que com as inovações tecnológicas houve um aumento quantitativo dos gêneros textuais existentes em relação às sociedades anteriores.

### **3. Análise de dados**

#### **Análise do livro didático do 9º ano – Projeto Teláris.**

Análise do livro didático do 9º ano – I Unidade – Capítulo I Poemas e formas de linguagem. Gêneros orais presentes no capítulo I e V do livro didático do 9º são: Diálogo; letra de música; filme; notícia; propaganda; debate, relato de experiência de vida, discussão, peça teatral; dramatização; debate, seminário, propaganda, piada, anedota, caso.

O primeiro capítulo do livro didático do 9º ano aborda poemas como gênero central, e desenvolve atividades, reflexões e produção textual a partir do mesmo. Introduce abordando

que no meio de comunicação houve transformações no jeito de empregar as linguagens, destacando que as mudanças na língua não só acontecem na publicidade, mídias, mas também em manifestações artísticas: música, teatro, pintura, literatura. Nota-se também na apresentação do gênero a presença de perguntas para conduzir o aluno a uma reflexão e também instigá-lo, “E como essas mudanças acontecem no poema, um gênero literário que sempre se caracterizou pela linguagem carregada de múltiplos significados, com a intenção de provocar o máximo de efeitos de sentido?” (p.20). Explana também uma alteração nas escolas de linguagem: “mais ousadas, reduzidas ou mais inusitadas expressas nos poemas como forma de representar visões de mundo e sentimentos”(p.21). O capítulo apresenta poemas para comparações e para melhor compreensão do que fora mencionado. O manual didático aborda o poema de Fernando Pessoa – “O amor, quando se revela” e o de José Paulo Paes – “Madrigal”. Observemos a imagem abaixo para ilustrar o que fora mencionado.

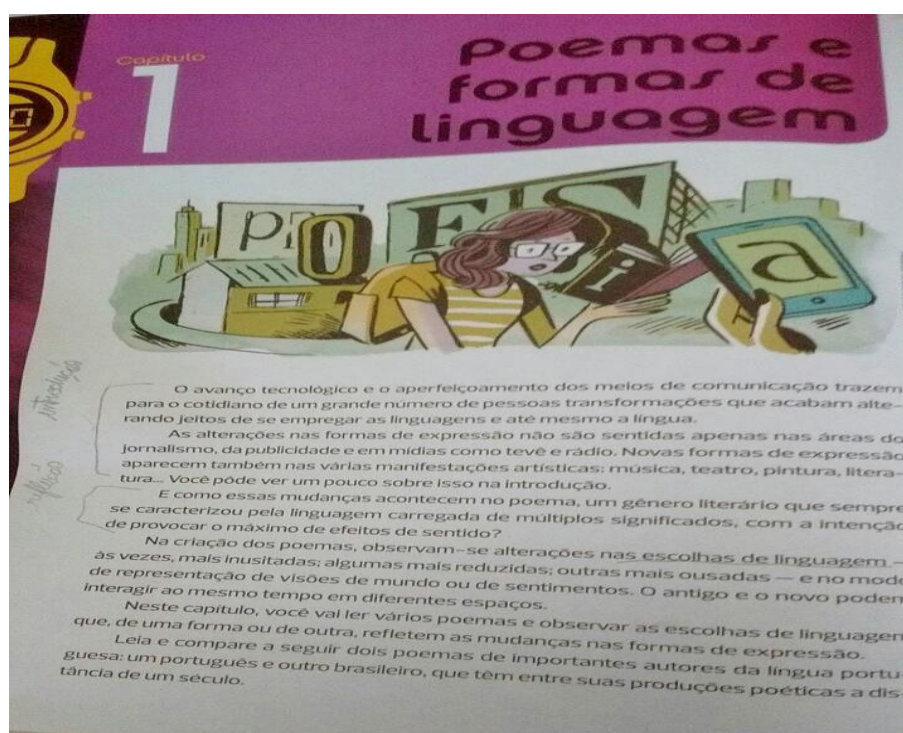


Imagem 1: Introdução sobre o gênero poema

Dentro da perspectiva da abordagem sobre a oralidade, a proposta é que os alunos declamem os poemas lidos no início do capítulo; em grupo os alunos treinam a leitura expressiva do poema de Fernando Pessoa e de José Paulo Paes. O livro didático aborda sobre a importância da leitura expressiva e significativa e da necessidade de treinar considerando a entonação. Posteriormente, em um momento previamente combinado pelo professor, cada grupo deverá apresentar. Também tem a opção da apresentação de uma leitura de forma

uníssona ou uma leitura jogralizada. Por fim, a avaliação é para observar se os alunos conseguiram enriquecer os sentidos dos poemas por meio da entonação expressiva dos versos. Observemos a imagem a seguir.

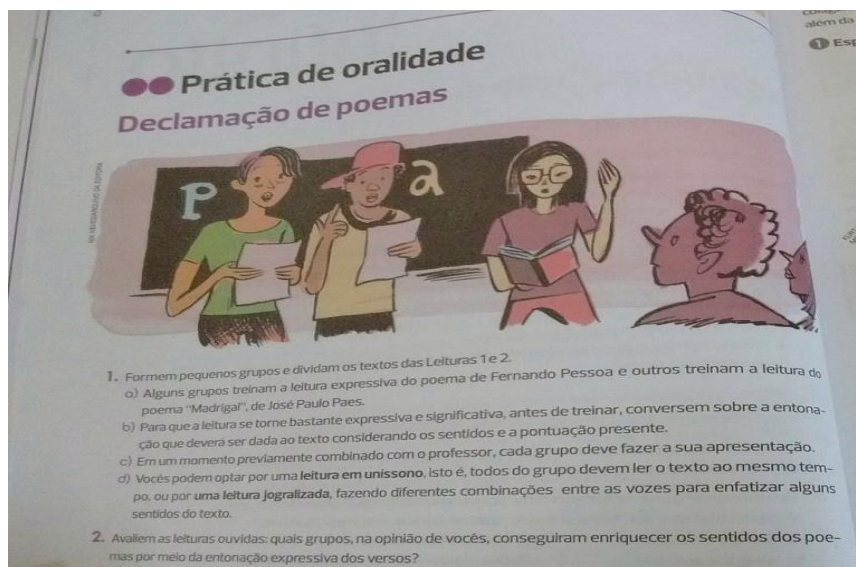


Imagem 2: Atividade com o gênero oral

Nota-se a importância da atividade proposta, pois possibilita ao aluno a interação por meio da fala, bem como contribui para a leitura dos poemas, o conhecimento do gênero e a aplicabilidade do mesmo; a forma da linguagem, conhecendo os recursos: articulação dos sons, palavras com clareza, entonação expressiva e gesticulação corporal; desenvolverá também a competência linguística. Observa-se a importância da atividade, pois o ensino de Língua Portuguesa deve ser voltado para a função social, que é adequar a língua em situações específicas de atividades sociais. Também, ler de forma efetiva e organizar um texto minimamente contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Ante o exposto, observa-se que neste capítulo o trabalho com a oralidade não abordou, “Um bom debate”; “Usos e reflexões”; apenas “Prática com a oralidade”, conforme a sequência observada no livro didático de outras séries e dentro da perspectiva de abordagem do gênero, explorando pouco a habilidade do gênero oral, verifica-se pouca atenção a essa modalidade, afetando assim, a formação do aluno concernente às capacidades de argumentação e usos da linguagem oral. Em contra-partida, desenvolve um trabalho integrado com a leitura de poemas, escrita, interpretação, compreensão de textos e com a definição do gênero, pois desde o início é centrado no gênero poema (mesmo que aborde outros gêneros

textuais) e explica sobre várias perspectivas, isso faz com que o aluno compreenda sua forma e função com mais clarividência, portanto, reflexões do uso da língua não apenas conceitos e aplicabilidade.

Na seção “Língua: usos e reflexões” o capítulo aborda os fenômenos gramaticais e estuda-se período composto; pontuação; expressividade e efeitos de sentido; recursos estilísticos: figuras de linguagem. As definições seguem da seguinte maneira: as explicações são contextualizadas a partir de poemas, partindo assim do texto para a explicação, posteriormente, a definição e reflexão das escolas da linguagem nos poemas, finalizando com atividades. Observemos a imagem a seguir.

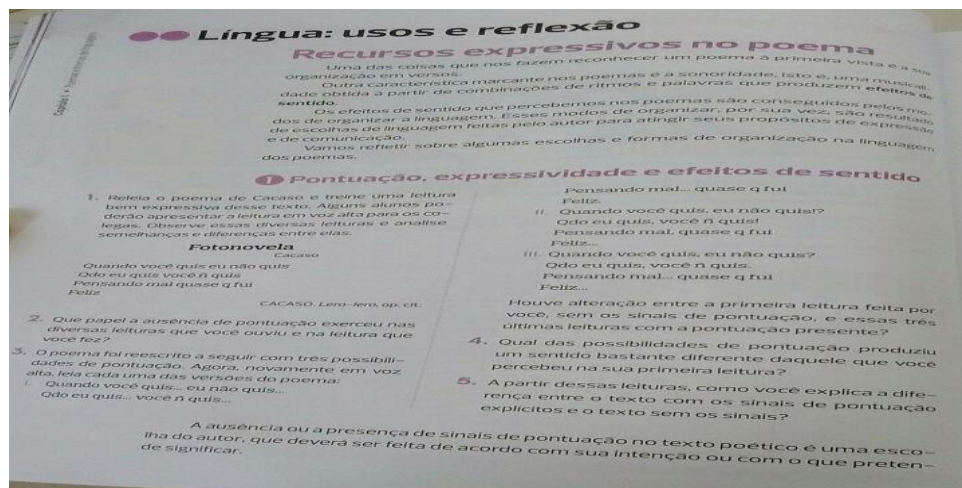


Imagem 3: Abordagem sobre os aspectos gramaticais

O objetivo da atividade é destacar que os sinais de pontuação no texto poético são uma escolha do autor, sendo que deve ser feita de acordo com a intenção ou com o que pretende significar, faz com que o aluno reflita essa perspectiva. Como pode ser observado na questão 2 “Que papel a ausência de pontuação exerceu nas diversas leituras que você ouviu e na leitura que fez do poema”(p.34). Tem-se também na primeira alternativa a leitura expressiva do poema, desenvolvendo assim uma atividade oral e articulada. Ainda analisando a atividade, na questão 3 solicita que o aluno faça a leitura do poema três vezes com as pontuações diferentes, após isso o LD solicita que o aluno faça uma reflexão “Houve alteração entre a primeira leitura, sem os sinais de pontuação e as três últimas leituras com a pontuação presente? (p.34), fazendo com que o aluno não oralize apenas a partir dos textos escritos, mas sim, leitura com expressividade, análise do que está lendo e reflexão do conteúdo gramatical. Outra atividade analisada sob a perspectiva do trabalho com a gramática é relacionada às orações compostas. Observemos a imagem a seguir.



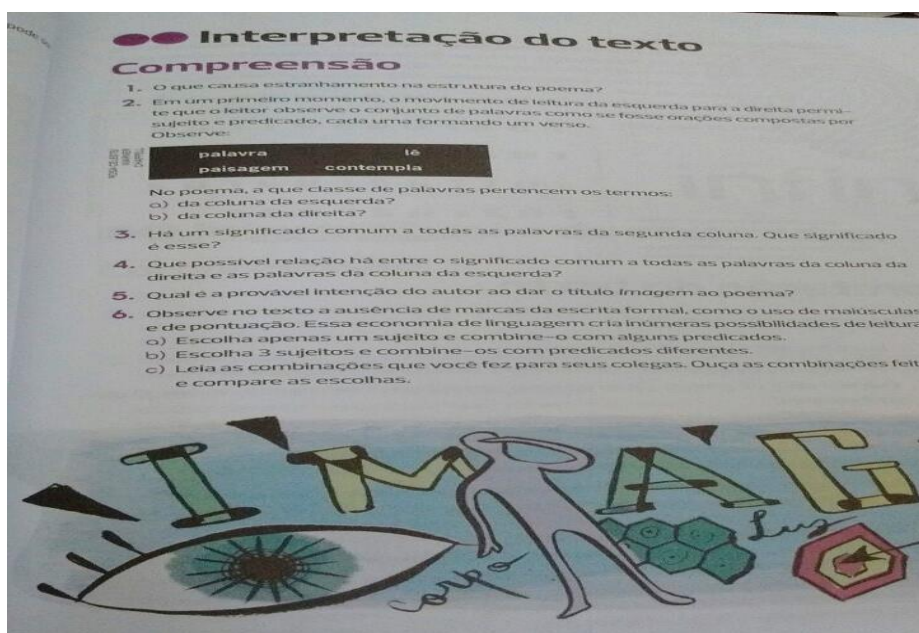


Imagem 4: Atividade sobre o poema concreto

Tem-se a perspectiva de abordar a interação entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal. A atividade parte do poema concreto de Arnaldo Antunes, que depois foi musicalizado no *CD Nome*. A primeira questão desenvolve uma reflexão do aluno a partir da leitura, pois solicita que ele descreva o que sentir após a leitura; bem como em outra questão “qual é a provável intenção do autor ao dar o título *Imagem* ao poema?”(p.27). Na questão 2, solicita apenas que o aluno defina qual classe pertence as palavras, uma exercício apenas de definição. Na atividade tem a reflexão sobre a ausência da escrita formal no poema e que a partir disso criam-se inúmeras possibilidades de leitura, nessa questão faz com que o aluno faça combinações das orações, sujeito e predicado, a partir do texto para posteriormente discutir com o colega as combinações feitas para comparar.

Nesta atividade não é um texto como pretexto e com o objetivo de copiar respostas prontas, (embora em uma questão solicite), pois explora a reflexão dos alunos a partir do poema, a compreensão a partir do significado do título. Percebe-se que a atividade parte do gênero para a explicação, contextualizando o conteúdo e o conhecimento com os gêneros. Observa-se que explora a leitura, interpretação, escrita bem como a capacidade de reflexão na atividade, pois pergunta a opinião em quase todas as questões.

Outra atividade analisada sob a perspectiva do trabalho com a gramática é o conteúdo recurso estilístico: figuras de linguagem. Segue-se da seguinte maneira: leitura do trecho do



poema de Castro Alves – O gondoleiro do amor, definição do conceito e atividade. Analisemos a atividade a seguir.

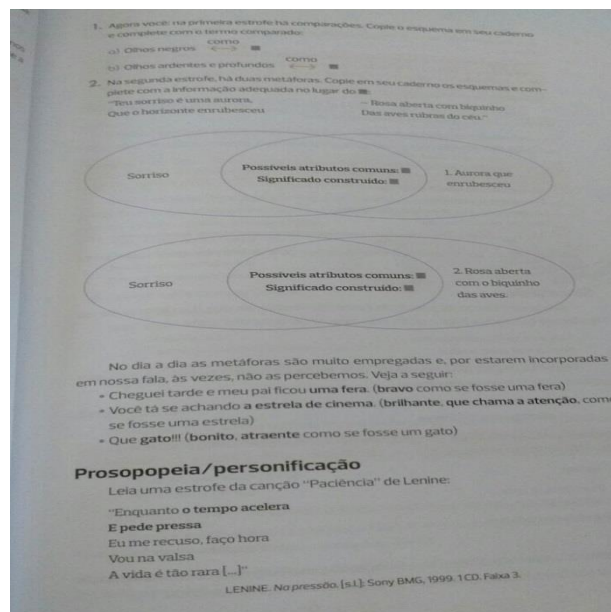
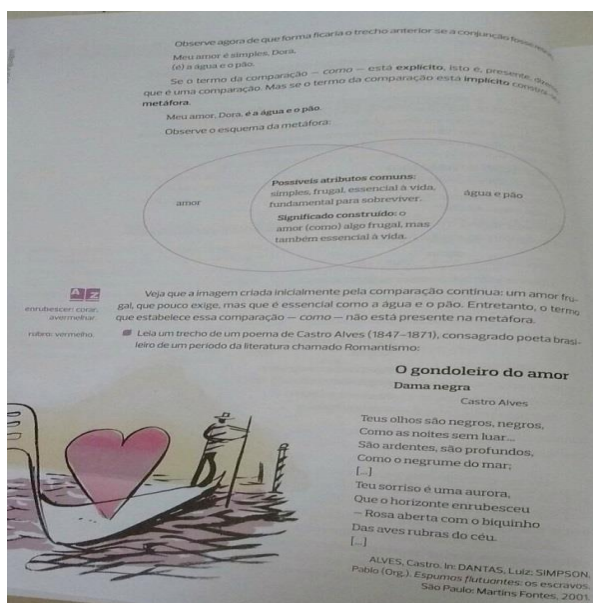


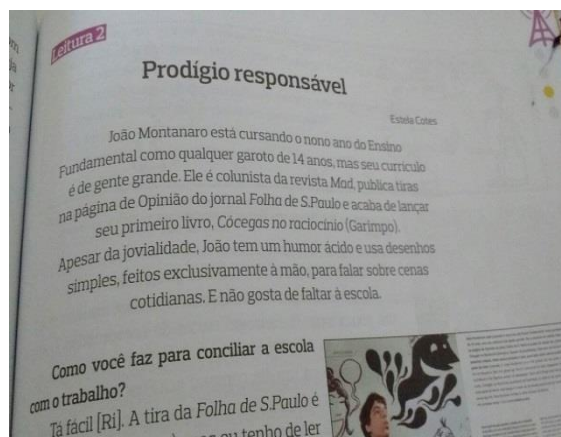
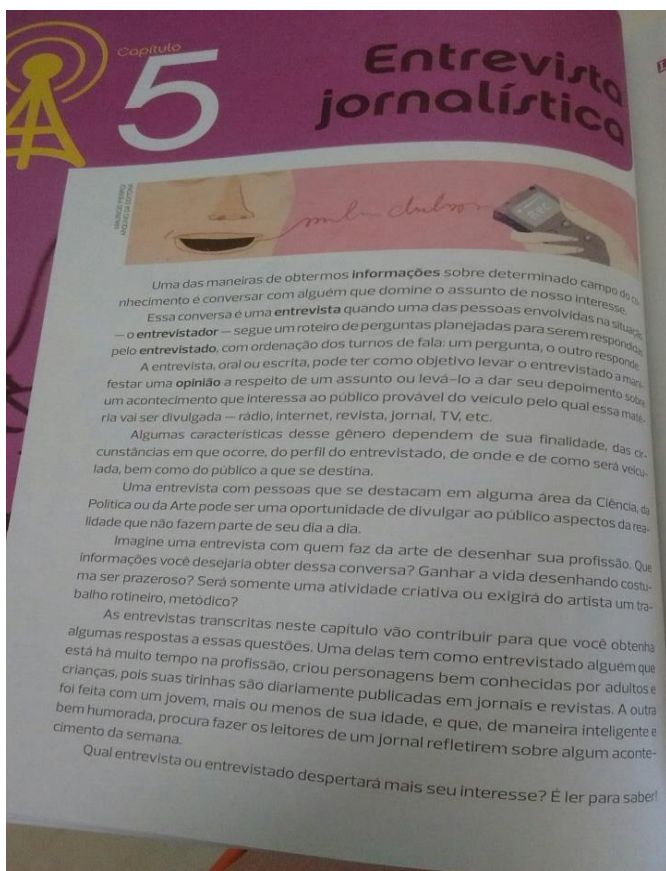
Imagem 5 e 6: Atividade dos conteúdos gramaticais abordados

A partir da atividade, notamos que na primeira e na segunda questão não tem reflexão do aluno, sendo apenas para copiar do texto o trecho que consta a figura de linguagem; também não tem a reflexão, análise do trecho, apenas retirar do texto os fragmentos que constam as figuras de linguagem e copiar. Nesta atividade, percebemos que parte de um gênero, não sendo descontextualizada, desenvolvendo um único objetivo que é analisar as classes gramaticais; não leva o aluno a refletir sobre, discutir sobre o texto antes de observar as classes gramaticais. Encontramos em algumas atividades essa intenção dos livros didáticos analisados, deixando de contextualizar e observar a função dos conteúdos gramaticais.

Outro capítulo do 9º ano analisado é da I Unidade – Capítulo V Entrevista jornalística. O capítulo do livro didático aborda Entrevista Jornalística como gênero central. Introduz explicando, de forma gradual, o que seria uma entrevista, primeiramente a forma como obtemos informações e como conduzir uma entrevista, bem como a distinção da entrevista oral e escrita, seus objetivos e o veículo onde será divulgada; também as características desse gênero, a área, e por fim, faz com que o aluno reflita e dialogue sobre o assunto, pois é posto "Imagine uma entrevista com quem faz da arte de desenhar sua profissão. Que informações você desejaria obter dessa conversa? Ganhar a vida desenhando costuma ser prazeroso" (p.150). Nota-se, a partir da introdução do capítulo, que tem o diálogo com os alunos,

fazendo-os participar da introdução do gênero e com perguntas voltadas para o senso crítico, pois leva o aluno a argumentar sobre, não apenas explicações conceituais e desfocadas do cotidiano.

De forma sequencial o manual didático apresenta o gênero, discute sobre, e posteriormente para estudo tem-se a leitura de duas entrevistas, “Laerte: Gozações e revelações” que se trata de um artista de desenhos e o objetivo da entrevista é conhecer o início da carreira e suas produções; a outra leitura é “Prodígio responsável” que aborda sobre



um João Montanaro que é um jovem de 14 anos que publicou um livro e escreve para revistas. Observemos a imagem a seguir para constatar o que fora mencionado.

Imagem 7: Introdução do capítulo, explicação do gênero jornalístico

Nota-se a pertinência de conhecer o gênero entrevista, pois ensina o aluno a construir roteiros, organizar as informações da entrevista, elaborar perguntas da área e com finalidades específicas; trabalha a linguagem oral e escrita, tem-se um preparo na escrita e reescrita bem como desenvolve o pensamento crítico do aluno para determinada situação da entrevista, desenvolvendo assim habilidades de leitura, produção escrita e oral, policiamento da

linguagem e postura ao entrevistar e principalmente a interação com a turma, um trabalho em grupo.

Na seção “prática com a oralidade” trata-se de um debate onde tem o objetivo de fazer os alunos exporem suas opiniões sobre determinado assunto, sendo, muitas vezes, contextualizado com uma ideia do gênero central do capítulo. Na imagem a seguir, podemos visualizar a proposta.

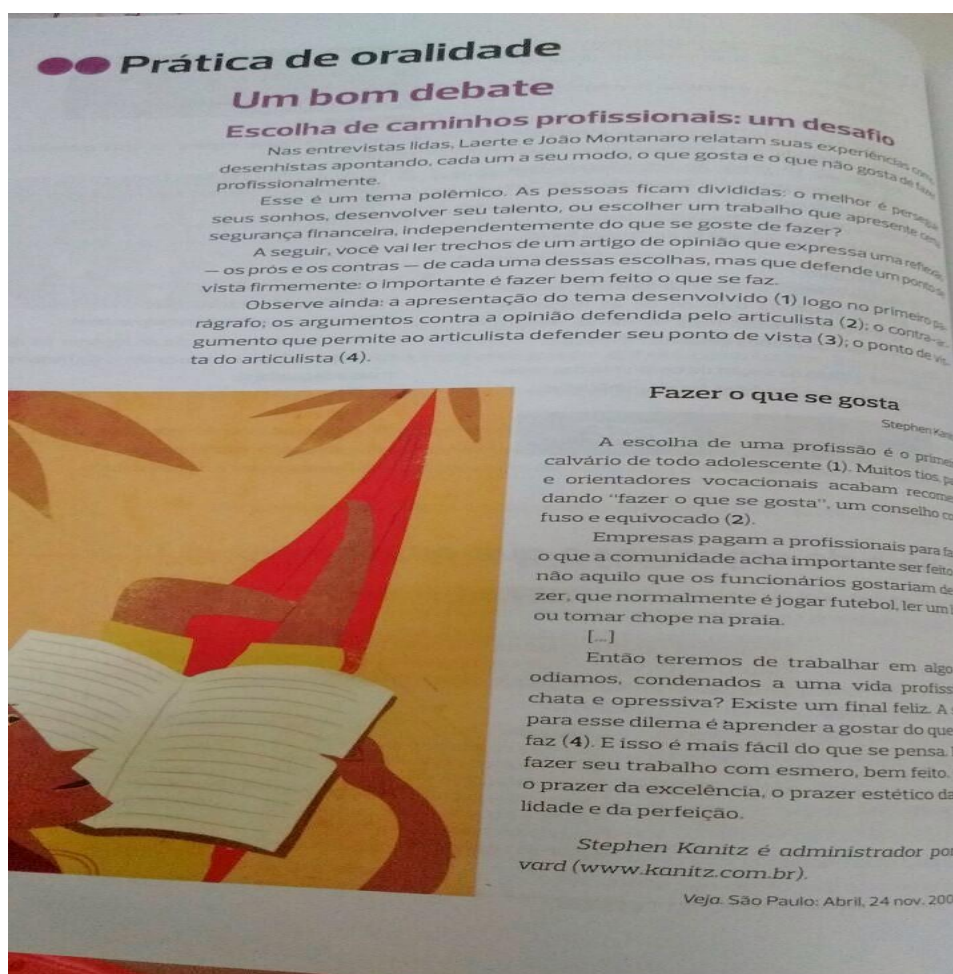


Imagem 8: Atividade com o gênero oral

A discussão gira em torno de “Escolha de caminhos profissionais: um desafio”, a partir das duas entrevistas lidas no início do capítulo, nas quais relatavam o que gosta de fazer profissionalmente, e para instigar os alunos a terem um posicionamento crítico diante do tema, o livro aborda “O melhor é perseguir seus sonhos, desenvolver seu talento, ou escolher um trabalho que apresente certa segurança financeira, independentemente do que se goste de fazer? (p.162).



Para a elaboração do debate são solicitadas etapas: primeiramente tem outro texto “Fazer o que gosta” de Stephen Kanitz com a ideia da dificuldade de escolher uma profissão e suas implicações; após a leitura, em duplas os alunos devem refletir a partir dos dois textos lidos e discutidos e desenvolverem um posicionamento se concordam com a opinião de Stephen Kanitz ou da entrevista de Laert e João Montanaro; após a discussão deve-se produzir uma lista com os argumentos que embasam o posicionamento do grupo. O professor deve organizar as regras do debate: tempo de fala, intervenção dos demais, duração do debate e um mediador para a abertura, dar a palavra aos debatedores, e controlar o tempo de cada um.

Por fim, tem-se a avaliação do debate com as seguintes assertivas para análise: “Houve um bom desenvolvimento do debate, respeito ao ouvir o colega; as opiniões divergentes foram respeitadas? O mediador cumpriu com a função? Como foi a apresentação no debate?”(p.163) No final deve-se ouvir os alunos para um próximo debate, se houve necessidade de alteração e mudança.

Diante da proposta considera-se pertinente o trabalho com o debate em sala de aula, pois desenvolve no aluno uma série de habilidades, tais como: leitura dos textos conhecendo as opiniões de outras pessoas sobre o tema, também os passos de uma entrevista; desenvolve habilidade na escrita, sendo que o aluno precisa organizar os argumentos no papel; criticidade, pois os mesmos refletem sobre o tema a partir de seus conhecimentos de mundo e perspectivas e defendem sua opinião; aprendem a trabalhar em grupo; organização da linguagem, e na perspectiva de que no debate precisa articular e escolher a linguagem formal, sabendo distinguir um debate entre amigos e um debate com regras e passos.

Por fim, tem-se a avaliação, também outro momento de criticidade e participação do aluno sendo que os mesmos refletem sobre suas práticas em sala e o funcionamento para uma melhoria nos próximos debates. De maneira geral o debate é indubitavelmente um método que cada um de nós utilizamos em nossas práticas sociais, seja em uma discussão entre amigos ou debate em sala de aula, ou no âmbito acadêmico.

#### **4. Referências Bibliográficas**

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

BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. . **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2.ed. São Paulo:

Cortez, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça Costa Val. MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte:CEALE/Autêntica, 2005.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2005.

GERALDI, Joao Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2005.\_\_\_\_\_. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MEURER, Jose Luiz; MOTTA-ROTH, Desiree (Orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: Edusc, 2002.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Prábola Editorial, 2010.

POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras : ALB, 1998.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

## ORALIDADE EM CONTEXTOS ESCOLAR E EXTRAESCOLAR

Tainá Nínive Soares Guerra de Oliveira Martins <sup>1</sup>

### RESUMO:

O ensino da oralidade ainda é um desafio para o professor. Muitos sabem da importância desse eixo de ensino, mas não sabem como didatizá-lo na escola. Logo, várias são as dúvidas quanto à prática e poucos são os manuais que as suprem, fazendo o docente buscar novos caminhos para se trabalhar o texto oral. Outro desafio está relacionado à linguagem extraescolar, que parece não ser a mesma da sala de aula. Assim, por vezes, os alunos se comunicam oralmente de forma satisfatória fora da escola, mas nesse ambiente não alcançam o mesmo desempenho, especialmente no uso do oral formal público. Isso parece demonstrar que existe um descompasso entre a fala *na e para* a escola. Por essa razão, defendemos que é preciso aproveitar a competência oral extraescolar do discente como forma de ampliar e desmitificar os usos orais da língua; utilizando atividades, em aulas de Língua Portuguesa, nas quais a oralidade tenha um sentido real para os alunos, e que o caráter estritamente avaliativo seja substituído por orientações quanto à adequação no uso do gêneros orais, além de se promover o aproveitamento do uso privado extraescolar, verificando sua contribuição para o desenvolvimento da oralidade escolar. Para cumprir os objetivos traçados, buscamos apoio nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual, a partir dos estudos de Marcuschi (2001), Castilho (2014), Ramos (1997), Fávero, Andrade e Aquino (2009). Além disso, apoiamos-nos nas sequências didáticas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), nos projetos de letramento (KLEIMAN, 2007) e nos projetos didáticos de gênero (GUIMARÃES e KERSCH, 2014).

**Palavras-chave:** Oralidade; ensino; gêneros orais; práticas de linguagem.

### ABSTRACT:

Teaching orality is still a challenge for teachers. Many of them are aware of the importance of this axis of education, but do not know how to didactically teach it at school. Therefore, there are several questions about the aforementioned practice and few manuals providing answers, what leads teachers to look for new ways of working with the oral text. Another challenge is related to out-of-school language, which does not seem to be the same used in the classroom. Thus, at times, students communicate orally in a satisfactory way outside of school, however, they do not achieve the same performance when in that environment, especially regarding the use of orality in a formal and public manner. This seems to demonstrate that there is a mismatch between speech *at* and *to* school. For this reason, it is argued here that there is the necessity of taking advantage of students' extracurricular oral competence as a means of amplifying and demystifying the oral uses of the language; using activities, during Portuguese classes, in which orality has a real meaning for students, and in which the strictly evaluative character can be replaced by orientations regarding the adequacy of oral genres use, in addition to promoting the private out-of-school use, verifying its contribution to the development of orality. In order to fulfill the outlined objectives, support was sought in the theoretical-methodological assumptions of Textual Linguistics based on the studies of Marcuschi (2001), Castilho (2014), Ramos (1997), Fávero, Andrade and Aquino (2009). In addition, this study relies on didactic sequences (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), literacy projects (KLEIMAN, 2007), and didactic projects of gender (GUIMARÃES and KERSCH, 2014).

**Keywords:** Orality; Teaching; Oral genres; Language Practices.

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação da UFMG. [ninivetaina@gmail.com](mailto:ninivetaina@gmail.com)

## 1. Introdução

A realização deste trabalho parte de duas experiências: discente e docente. Ambas motivaram, de diferentes maneiras, as questões que norteiam a presente pesquisa. A experiência discente, como aluna da escola<sup>2</sup> onde esta pesquisa foi aplicada, motivou-me<sup>3</sup> a ingressar na faculdade de Letras, onde me formei no ano de 2012, na Universidade Federal de Minas Gerais. Formação que me tornou professora de Língua Portuguesa, fazendo-me regressar à escola de ensino médio que me inspirou a seguir carreira docente.

Por meio desta pesquisa, almejo descobrir através de quais atividades os alunos conseguem aprender e entender as adequações necessárias ao transpor o oral com uso privado, amplamente utilizado nas relações sociais (sobretudo fora da escola), para o oral com uso público<sup>4</sup>, usado principalmente em contextos mais formais, como nas escolas em apresentações de trabalhos. Ademais, busco entender em que medida o uso extraescolar da oralidade influencia sua utilização dentro da escola, sob a hipótese de que o aluno que usa com frequência a língua oral fora da escola torna-se mais competente a usá-la dentro dela, e, se isso for levado, didaticamente, para a sala de aula, pode influenciar de forma positiva na mobilização de algumas capacidades de linguagem dentro do ambiente escolar.

Essa hipótese está relacionada à minha experiência docente, como professora de Língua Portuguesa, já que tenho notado como a realidade social do aluno influencia seu comportamento (em várias instâncias) dentro da escola. E, mesmo que soe como óbvia tal percepção, no que diz respeito às capacidades de linguagem mobilizadas na produção textual oral em sala, parece importante investigar qual é o uso real que o aluno faz da língua em seu meio privado e cotidiano, porque esse pode ser um rico objeto de estudo a ser trabalhado no ensino do uso público de alguns gêneros usados no contexto escolar.

Nessa perspectiva, trazer para a sala de aula, o dialeto, as variantes, a linguagem usada nas práticas sociais do aluno, parece promover avanços na produção textual, especialmente em relação ao ensino das condições de produção de cada texto. Uma mediação do professor quanto às adequações necessárias para a elaboração textual, seja nas variações linguísticas, seja no grau de formalidade à situação e ao público parece ser um modo eficaz de ensino da língua oral. Pois, além de promover o aprendizado do gênero textual na escola, torna o aluno consciente da produção do gênero em outros ambientes, atentando apenas para a questão de adequação. No entanto, colocar isso em prática não tem sido fácil, por esse motivo desejo pesquisar como a inserção das variantes do uso oral privado dos alunos no ambiente escolar colabora para a produção do oral público formal, sobretudo nas apresentações de trabalho na escola. Pela razão de que problemas com o uso da linguagem oral em situações formais parecem evidenciar que

<sup>2</sup> A escola citada aqui é de ensino médio concomitante com o curso técnico de Administração, situada na cidade de Itabira/MG, da qual fui aluna e onde, atualmente, atuo como professora de Língua Portuguesa e Redação.

<sup>3</sup> Neste trabalho optamos por utilizar a primeira pessoa do plural, uma vez que múltiplas vozes inserem-se no contexto da pesquisa. Contudo, a primeira pessoa do singular é acionada quando me refiro especificamente à minha prática pessoal e profissional.

<sup>4</sup> Utilizaremos as expressões “*oral com uso privado*” e “*oral com uso público*”, especialmente quanto ao grau de formalidade exigido pela situação de comunicação. Não desejamos reforçar o mito de que a fala seja o lugar da desorganização e falta de planejamento, pelo contrário, reconhecemos seu caráter planejado, ainda que localmente. Na seção 2.2., ampliaremos os conceitos e noções utilizados nesta pesquisa em relação ao oral.

existe um descompasso entre a fala *na* escola e a fala *para* a escola, visto que no ambiente escolar, durante conversas informais ou quando o professor procura estabelecer um contato mais aberto e descompromissado, os estudantes conseguem se comunicar com fluência e sem interferências de ordem psicológica ou quaisquer fatores que possam provocar censura ou timidez. Contudo, já em situações destinadas a avaliações, como em apresentações de trabalho, debates ou seminários, eles parecem desenvolver certo bloqueio quanto à exposição oral, apresentando insegurança nos argumentos, fala entrecortada, timidez, dentre outros fatores que demonstram existir um problema – ou problemas – no oral formal a ser trabalhado em sala de aula.

Para o empreendimento de atividades em relação à produção textual oral em contextos escolares, levo em consideração as sequências didáticas (SD), inicialmente propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), bem como considero outros trabalhos de ensino por meio dos gêneros textuais, como os projetos de letramento (PL), amplamente discutido por Ângela Kleiman (2007), e os projetos didáticos de gênero (PDG), desenvolvido por Ana Maria de Mattos Guimarães e Doroteia Frank Kersch (2014).

Antes do trabalho com o projeto de intervenção, contudo, aplicamos, na escola, um questionário sobre as demandas básicas da oralidade que a sociedade coloca aos alunos, ou seja, em que condições e para que fins o oral é usado, de forma a analisar como o uso do oral privado exerce influência no uso oral público formal dentro do ambiente escolar. Essa investigação vai ao encontro das questões formuladas por Marcuschi (2001) sobre o uso da escrita e da oralidade na sociedade, afinal, para podermos auxiliar os alunos no uso extraescolar da língua, é preciso saber qual o uso que esse estudante faz da escrita, da leitura e do oral fora do ambiente escolar, verificando para qual objetivo tais modalidades são usadas e com quais finalidades sociais.

Sob a perspectiva das SD, dos PL e dos PDG, aplicamos o projeto de intervenção para o ensino de um gênero oral, por meio do qual foi possível observar e analisar a aprendizagem oral dos alunos, assim como minha prática docente no que diz respeito à aplicação da intervenção, ancorada, principalmente, pelas capacidades de linguagem mobilizadas no decorrer das atividades.

Ao buscar respostas para essas questões, a partir das atividades aplicadas, pretendemos encontrar possibilidades de trabalho com o texto oral na escola, que auxiliem o aluno na produção de textos orais em qualquer ambiente ou situação de interação. Desejamos aqui, como sugere Marcuschi (2001), estudar a oralidade como um problema de adequação às diferentes situações comunicativas, além de estudar a linguagem como prática social, como defende (KLEIMAN, 2007).

## **2. Referencial Teórico**

Nesta seção, expomos brevemente a fundamentação teórica da pesquisa, com as concepções que consideramos básicas. Nosso objetivo, a partir de uma reflexão, é o esclarecimento de como as teorias sobre língua/linguagem nas práticas sociais e o ensino dos gêneros textuais orais têm sido (e, sobretudo, precisam ser) mobilizados nas práticas escolares, e de que modo podem contribuir para um efetivo trabalho nas aulas de Língua Portuguesa.

Torna-se importante, então, tratarmos dos conceitos e estudos que analisam as concepções de língua e linguagem, do letramento e da linguagem relacionados às práticas sociais, e do ensino dos gêneros orais na escola, pontuando as características do oral com uso privado e com uso público, expondo formas de se ensinar a usar fala, adequando-a a situação, com estratégias de



adequação aos ambientes, conforme pontuaram Fávero, Andrade e Quino (2009, p. 12) citando Marcuschi (1997), “a questão é colocada como um problema de ‘adequação às diferentes situações comunicativas’.”.

São muitos os autores que estudam os conceitos de língua e linguagem. Existem aqueles que tratam dos termos de forma distinta, ou mesmo isolada, já outros não pontuam diferenças, considerando que os dois conceitos estão imbricados num só processo, a interação comunicacional. Por isso, conhecer esses estudos é muito importante, uma vez que as concepções que o docente e/ou pesquisador tem sobre a língua que ensina/pesquisa influenciará diretamente no ensino/aprendizagem dos alunos.

Contudo, gostaríamos de ressaltar dentre as linhas de estudo, a linha sociointeracionista, endossada nesta pesquisa, que considera a língua como atividade social interativa situada, relacionando aspectos históricos, sociais e discursivos no estudo da linguagem. Essa visão tem sido bastante difundida na Linguística Textual. Entende-se que é o funcionamento social, cognitivo e histórico que permite a produção de sentido e ajuda a entender o fenômeno realizado na interação pela e na linguagem.

É válido destacar que, mesmo sendo atual, a perspectiva sociointeracionista tem suas raízes nos trabalhos de Bakhtin ([1929]2006), que defende que estudar a língua e a linguagem requer uma análise aprofundada no contexto social em que está inserida, pois

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1929[2006], p.117)

E é nessa perspectiva sociointeracionista que a presente pesquisa se baseia. Uma vez que sob esse olhar, a cultura e o espaço social em que o aluno está inserido passa a fazer parte do estudo da língua, afinal, ela, segundo Fiorin, citado por Xavier e Cortez (2003) “é a condensação da história de um homem, é a maneira particular pela qual a linguagem se apresenta, a concretização da experiência histórica”, o que demonstra a importância de se considerar, no contexto escolar, a bagagem linguística trazida pelo estudante, pelo motivo de que aprender uma língua não se reduz a apenas aprender palavras, mas compreender seus sentidos e significados, como possibilidade de entender a realidade do outro e as múltiplas interpretações sobre o mundo que nos cerca.

Essa concepção não se preocupa somente com normas, mas prioriza o desenvolvimento da reflexão e do raciocínio crítico no uso efetivo da língua nos mais variados contextos sociais. Assim, o texto passa a ser o foco das aulas, uma vez que está a serviço da interação. É por meio dele que os indivíduos se comunicam, estabelecem vínculos, expressam anseios e opiniões acerca da realidade. E, nesse contexto, ensinar português é preparar o aluno para lidar com linguagens, por meio de textos que são usados por tipos e gêneros. Aprender português é aprimorar a capacidade de expressão nessa língua, tornando-se mais hábil para ler, escrever, ouvir e falar, isto é, para produzir novos textos. (DELL’ISOLA, 2013).

Como formula Marcuschi (2003), o interessante é entendermos que não ensinamos a língua, ensinamos os usos dessa língua. Afinal,

[...] a língua deve ser entendida principalmente como uma atividade e não como um sistema ou forma. Ela é um domínio público de construção simbólico e interativo do mundo [...] é mais do que um conjunto de elementos sistemáticos de dizer o mundo. Língua se manifesta com uma atividade social e histórica desenvolvida interativamente pelos indivíduos com alguma finalidade cognitiva, para dar a entender ou para construir algum sentido. [...] é uma atividade sociointerativa sempre voltada para alguma finalidade [...] (MARCUSCHI, 2003)

Dessa maneira, as aulas de língua precisam ser repensadas a fim de promover e possibilitar seu caráter sociointerativo, dado principalmente pela modalidade oral. De forma que haja, de fato, o ensino do uso desse modo de interação com o mundo, fazendo com que o aluno socialize seus pontos de vista, posicione-se nas comunidades das quais participa, incluindo a escola, consciente das condições de produção em cada contexto, especialmente, da adequação linguística necessária em qualquer atividade. E isso, porque a língua

[...] é uma *atividade constitutiva* com a qual podemos construir sentidos, como também é uma *atividade cognitiva*, em que podemos expressar nossos sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; por fim é uma *atividade social* pela qual podemos interagir com nossos semelhantes e apresenta características essencialmente dialógicas. (DELL'ISOLA, 2013, p. 42).

Sob esse ângulo, as atividades linguísticas apresentam usos variados no intuito de promover a interação do ser humano com a cultura em suas diversas manifestações. Em razão disso, o ensino de língua precisa contemplar uma vasta gama de utilidades, cabendo à escola promover o contato com diferentes situações de uso formal/informal da comunicação, tornando o aluno apto a lançar mão das capacidades linguísticas em diversos contextos, especialmente, naqueles em que haja a tomada oral da palavra.

É preciso salientar, entretanto, que, apesar da contribuição para o ensino de Língua Portuguesa e do fato de essa concepção ter sido adotada por muitos professores atualmente, ainda existem os mais conservadores, que continuam perpetuando uma prática prescritivo-normativa que não privilegia o falar social, com os novos dialetos e as variações linguísticas. Por outro lado, mesmo aqueles educadores que escolhem trabalhar a língua pelo seu viés social, têm enfrentado um grande problema já citado aqui: como criar atividades efetivas para se ensinar a língua, especialmente, a língua oral, sob o olhar do letramento.

## **2.1. Objeto de pesquisa: texto oral**

É preciso destacar que não existe um oral único a ser ensinado, em contrapartida, existem variadas práticas orais de linguagem que podem constituir um objeto de ensino. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER; 2004). Para tornar essas práticas ensináveis, é necessário ampliar o olhar sobre os tipos de oral existentes, isto é, para as variadas atividades de linguagem que utilizam a oralidade. Pelo motivo de que, como afirma Schneuwly (2004),

[...] o oral não existe; existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade. [...] atividades de linguagem que combinam oral e escrita. (SCHNEUWLY, 2004, p.117)

Ou seja, estabelece-se aqui uma estreita relação entre o oral e a noção de gênero textual. O termo está no plural, “orais”, porque representa a vasta gama de gêneros orais existentes, o que implica que falar é sempre para alguém, em algum lugar, com alguma finalidade comunicativa.

Com o objetivo de conhecer esses orais e criar possibilidades de didatizá-los, torna-se eminente desmitificar alguns conceitos equivocados que permearam (e ainda permeiam) a sala de aula, como a questão de o oral ser o lugar do erro, da fala desconexa, com variações, sem prestígio social e principalmente não planejada. Pensamento que compara a escrita com a oralidade, o que não é adequado e, portanto, não pode continuar sendo disseminado no contexto escolar, visto que polariza atividades que poderiam se complementar mediante ao trabalho do professor. Schneuwly (2004, p. 117) ainda defende que “não há o oral que se oporia à escrita; [...] exceto a materialidade do ato, que implica certos modos de produção, estes também variáveis [...]”, e, por isso, a questão precisa ser redirecionada para os modos de produção, que, em outras palavras, remete às condições de produção e situação comunicativa já tratada por Marcuschi (2001), por Fávero, Andrade e Aquino (2009), e também adotada por esta pesquisa.

[...] para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, **o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita.** A constituição do oral como objeto legítimo do ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados. (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004, p. 140 – grifo nosso)

Essa perspectiva de ensino do oral parece-nos adequada, pois, por meio do esclarecimento do funcionamento das práticas orais, permite que a escola ensine que as formas de interação entre oral e escrita podem ser diferentes no que diz respeito à situação de comunicação. Apresentando, para isso, as relações que podem existir entre oral e escrita, as características de cada produção textual, não priorizando apenas uma das modalidades.

## 2.2. Oral com uso público x oral com uso privado

Foram escolhidos dois tipos de oral<sup>5</sup> nesta pesquisa com o objetivo de verificar quais as capacidades de linguagem precisam ser mobilizadas em cada situação de comunicação, sobretudo, no tocante ao grau de formalidade ou informalidade em cada uso. Decidimos, então, tratar o oral nesta pesquisa sob duas nomenclaturas, oral com uso privado, aqueles gêneros da vida privada cotidiana, e oral com uso público, gêneros da comunicação pública e formal.

Demos prioridade ao oral com uso público, pois por meio dele poderíamos propor atividades que tornassem o aluno mais capacitado a produzir o texto oral futuramente (acreditamos, assim como Dolz, Schneuwly e Haller (2004), que essa forma do oral dificilmente é aprendida sem uma intervenção didática), não só em contextos escolares, nas exposições, discussões em grupo, apresentações de trabalho etc., como também nos contextos de vida pública, nas entrevistas de emprego, negociações, teatros, e demais exposições de algum tema diante de uma instância pública. E isso – mesmo que indiretamente – pode ajudar a melhorar o uso oral cotidiano. Além do mais, quanto ao uso privado, acreditamos que os alunos, em sua grande maioria, já dominem

<sup>5</sup> Pela confidencialidade de pesquisa, em razão de ainda não termos apresentado a dissertação, não podemos expor aqui, com detalhes, os dois tipos de oral citados.

bem as formas cotidianas de produção, como na troca conversacional nos turnos de diálogo, na reação imediata à palavra do outro, no planejamento local das atividades de linguagem.

O oral com uso privado diz respeito às formas rotineiras de comunicação, ao diálogo íntimo com pessoas conhecidas, à conversa trivial e informal, ao bate-papo na escola, ou demais situações em que o planejamento textual não fica tão evidente, podendo até parecer que não existe. Um planejamento local, onde se fala quase que por instinto, tão logo haja espaço no turno conversacional.

Já o oral com uso público, conforme pontuam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), apresenta caráter mais formal decorrente da situação e das convenções relacionadas ao gênero, cujo grau de formalidade é fortemente dependente do espaço social comunicativo, das exigências da condição de produção.

A fim de entender como são as práticas de linguagem desses tipos de oral, realizamos uma investigação em sala de aula, com alunos do ensino médio, sobre os usos reais que eles fazem da oralidade em seus contextos escolares e extraescolares. Apresentamos a seguir alguns dados obtidos na pesquisa.

### **3. Metodologia**

A presente pesquisa é do tipo ‘aplicada qualitativa’, pois se buscou analisar a prática docente de modo a entender os resultados obtidos por meio do processo de ensino/aprendizagem com alunos do Ensino Médio. Mas, conta também com alguns dados quantitativos que ajudam a colocar em evidência pontos para análise da prática pedagógica. A pesquisa analisa por meio de quais atividades o professor pode ensinar a produção de gêneros orais com uso público, a fim de mobilizar variadas capacidades de linguagem e tornar o aluno apto a produzir textos orais, conscientes das exigências e adequações frente à situação de comunicação.

### **4. Resultados e Discussões**

Escolhemos duas turmas do Ensino Médio para a aplicação das atividades, em ambas os procedimentos adotados foram os mesmos. Uma turma, de 1º ano, conta com 25 alunos, sendo que um estava autorizado a participar, mas não a ser filmado, e a outra do 2º ano, conta 10 alunos, todos com autorização, totalizando 35 alunos participantes. Porém, por ser objetivo da pesquisa a análise do uso público do oral dentro e fora da escola, resolvemos dividir os alunos em grupos de trabalho, para dar conta de analisar todas as produções.

Realizamos essa divisão ancorados nas respostas do questionário (em relação à participação e a não participação em grupos/projetos/associações que exigem a fala fora da escola), na hipótese de que o estudante que faz uso constante do oral privado (e às vezes público, dependendo da situação) extraescolar torna-se mais apto a usar o oral formal público dentro da escola. A partir disso, pudemos analisar em que medida um grupo se mostra mais competente que o outro no uso do oral formal público.

Aplicamos o questionário nas duas turmas em aulas separadas, mas a análise que se segue não faz distinção entre os níveis de escolaridade (1º ou 2º ano), pelo motivo de que nossa investigação não busca identificar diferenças ou semelhanças entre as turmas de acordo com o ano e nível escolar, e sim entre os grupos de alunos que fazem uso do oral público fora da escola e daqueles que não o fazem.

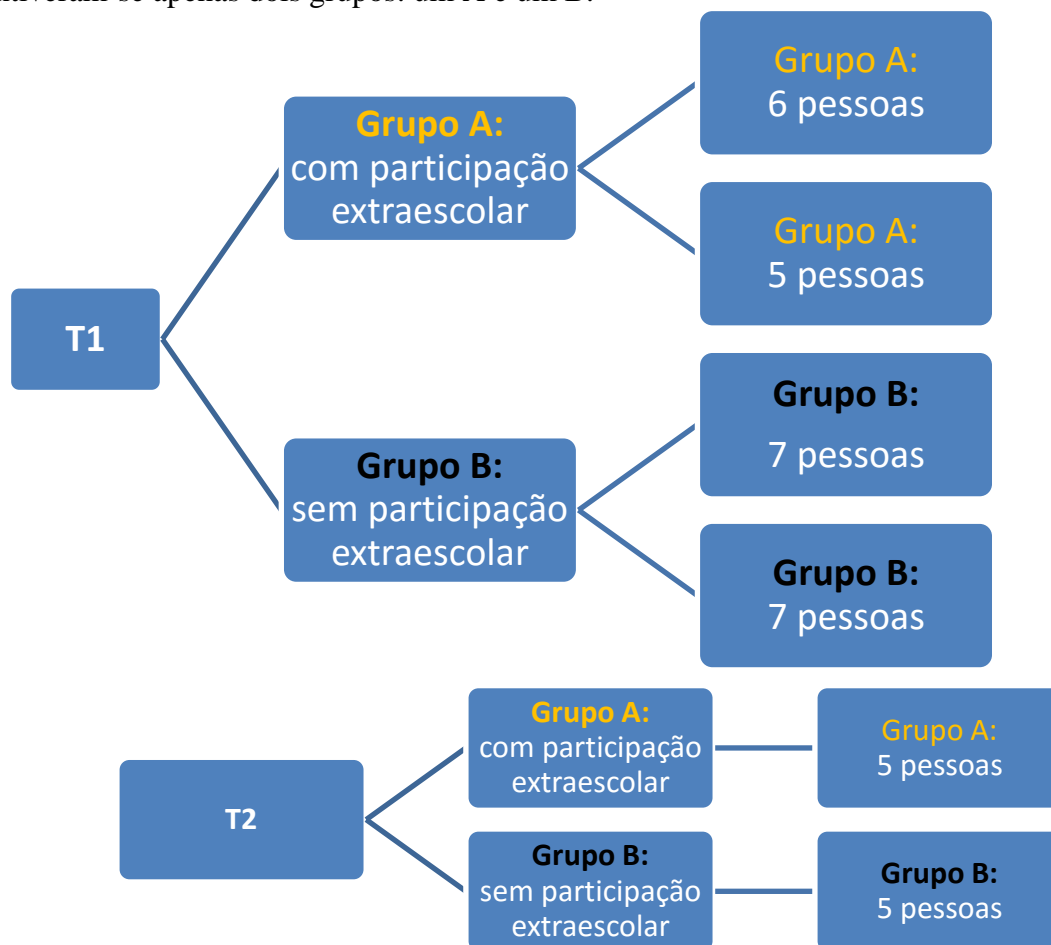
Para que a identificação dos grupos e das turmas fique mais clara, adotamos as seguintes convenções para futuras referências.

<b>TURMAS</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
1º ano = 25 alunos	T1
2º ano = 10 alunos	T2
<b>GRUPOS</b>	<b>MOTIVO</b>
A	Com participação em grupos extraescolares
B	Sem participação

Fonte: Tabela 1 - Tabela sistematizada pela autora desta pesquisa para categorizar as turmas e os grupos participantes.

Os grupos foram divididos quanto à participação ou não em eventos extraescolares que façam uso da oralidade, grupos A e B, com base nas respostas dos alunos sobre participar ou não de grupos fora da escola – ver análise no próximo tópico.

Porém, mesmo com a divisão, ficamos com um número grande de alunos em cada grupo na turma T1, o que nos fez realizar uma subdivisão, ficando dois grupos A e dois grupos B em T1. Em T2 mantiveram-se apenas dois grupos: um A e um B.



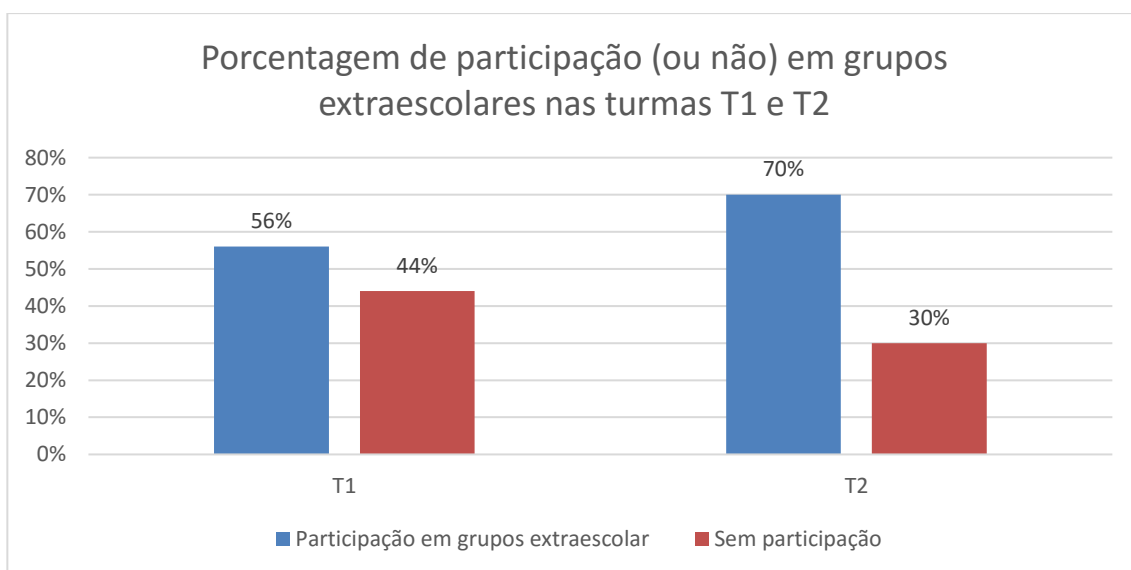
Diagramas 1 e 2 - sistematizados pela autora desta pesquisa para explicar as subdivisões realizadas nos grupos.

Assim, ficamos com a seguinte divisão:

- *Grupos A*: grupos de T1 + grupos de T2 = 18 alunos;

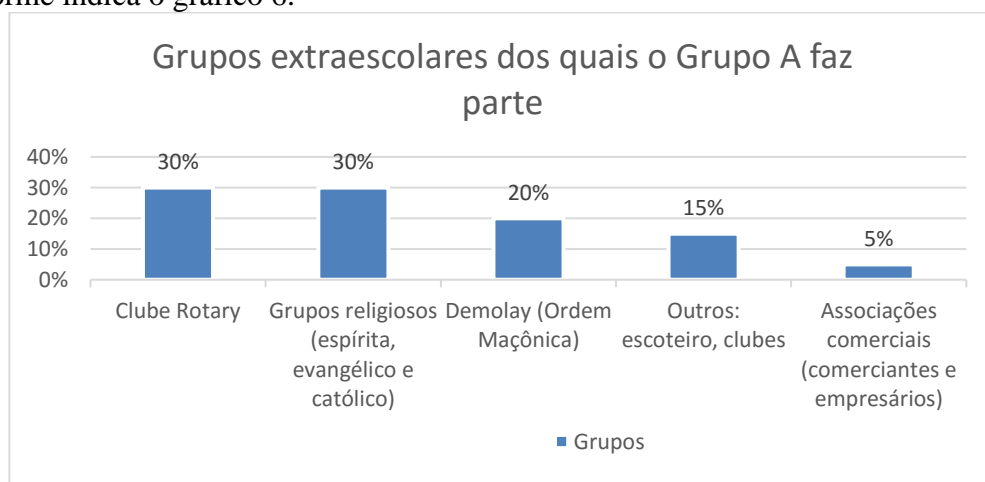
- *Grupos B*: grupos de T1 + grupos de T2 = 17 alunos.

Com esses dados, percebemos que a participação em grupos extraescolar é alta, sendo que dos 35 alunos participantes, 18 fazem parte de algum grupo. Isso, em termos quantitativos, demonstra que 51% dos estudantes têm convívio ativo e participativo com a língua oral em contextos mais formais fora da escola, o que demonstra a necessidade de se estudar a oralidade dentro de sala, de forma a considerar (também) a fala que o aluno traz de sua vivência pessoal. Na turma T1, o resultado foi dividido, revelando que 56% dos alunos não participam de grupos extraescolares, enquanto 44% participa, enquanto na T2, 70% participa e apenas 30% não, conforme indica o gráfico 5.



Fonte: Gráfico 1: dados sistematizados pela autora desta pesquisa – turma T1 e T2.

Dentre os grupos citados em T1, apareceram: Demolay (ordem maçônica), Interact (clube Rotary), movimentos de igreja, como espírita, de jovens da Igreja Católica e crisma, células (de Igreja Evangélica), além de associações e clubes de animais (clube do mangalarga marchador). Já em T2, foram citados os seguintes grupos: Demolay (ordem maçônica), Interact (clube Rotary), reuniões e palestras para comerciantes e empresários da cidade (Câmara de Dirigentes Lojistas de Itabira [CDL] e Associação Comercial Industrial de Serviços e Agropecuária de Itabira [ACITA]), movimentos de igreja, como espírita, de jovens da Igreja Católica e escoteiros, conforme indica o gráfico 6.



Fonte: Gráfico 2 - dados sistematizados pela autora desta pesquisa.

Todos os grupos citados exigem o uso formal público em determinadas situações, mas outra característica relevante é a habilidade de escuta, especialmente nos grupos religiosos, onde, mais do que falar, os participantes, vão para ouvir uma mensagem. É válido destacar também que em conversa com os alunos, bem como em pesquisa sobre os grupos citados, descobrimos que a maioria dos alunos têm participação ativa nas reuniões e encontros, alguns sendo presidente, diretor, tesoureiro, o que lhe permitem usar a língua falada em muitas situações, por vezes mais formais, como nas reuniões, por vezes informais com os demais participantes do grupo. De qualquer modo, formal ou informal, essa vivência com o oral fora da escola faz com que os alunos sejam mais desinibidos, e pareçam estar mais aptos a lidar com o público e com maior facilidade na exposição dos argumentos.

## 5. Considerações Finais

Nossos resultados ainda são preliminares, uma vez que a pesquisa ainda está em andamento, mas de antemão já demonstram a importância de se estudar a oralidade no contexto escolar, considerando o repertório social e as práticas de linguagens reais do discente. Ademais, percebemos que é possível que o professor planeje o uso das atividades orais em contexto de sala de aula para atingir os objetivos comunicativos de quaisquer gêneros orais, basta trabalhar as adequações necessárias para cada situação comunicativa. Isso porque a produção textual oral pode ser realizada de diferentes modos, estando condicionada apenas aos objetivos que o professor quer atingir e aos propósitos comunicativos que cada gênero oral possui.

A superação de ideias equivocadas em relação à oralidade e o sucesso, bem como o insucesso, do aluno nesse eixo de ensino parecem estar diretamente ligados às escolhas dos gêneros a serem trabalhados em sala tendo em vista a circulação dos mesmos na prática linguageira real dos alunos. Diante disso, é necessário repensar o modo como se apresenta e se trabalha a oralidade na escola, e para isso, o professor precisa repensar a sua prática pedagógica, redirecionando seu olhar para a realidade social do estudante, levando em consideração o letramento social dos discentes.

## 6. Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]2006. 193p.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Aula de Português: Parâmetros e perspectivas**. Col. Proleitura; v.6. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 156p.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. Oliveira; AQUINO, Zilda G. Oliveira. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D. F. *Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico*. IN: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D. F. (Orgs.). **Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas, Mercado de Letras, 2014. p. 17-38.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

\_\_\_\_\_. Concepção de língua falada nos manuais de português no 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA SPBC, 49, Belo Horizonte, jul. 1997. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 30, p.39-79, 1997.

XAVIER, J. C. & CORTEZ, S. **Conversas com linguistas.** São Paulo: Parábola, 2003



## OS VALORES SEMÂNTICOS DAS PREPOSIÇÕES LATINAS E SUA SOBREVIVÊNCIA EM PORTUGUÊS

Prof. Dr. Márcio Luiz Moitinha Ribeiro<sup>1\*</sup>

**RESUMO:** Preposições podem desempenhar diversas funções semânticas: o “de”, em português, por exemplo, pode desempenhar diversos sentidos: 1) posse; 2) origem ou adjunto adverbial de lugar donde; essa preposição também pode indicar: 3) matéria de que algo é feito; 4) assunto; 5) origem, mas com a ideia de movimento de cima para baixo. Há alguns exemplos, no vernáculo, com esse sentido semântico, como o vocábulo declinação, acerca da qual podemos dizer que é a ação de declive, de queda, de movimento de cima para baixo, a partir do caso nominativo até chegar ao último, o denominado caso ablativo. Há esse valor semântico em decapitar (jogar a cabeça de alguém ao chão a partir de um lugar, com o mesmo movimento já mencionado, acima. Podemos também encontrar a noção de origem e de movimento de cima para baixo em defenestrar. Ainda há a ideia de origem e a noção de pular de um determinado locus ao chão. 6) não nos esqueçamos de que a preposição “de” também pode sinalizar sentido semântico de causa. Enfim, a língua portuguesa é disciplina que sempre está presente nos concursos e essa temática, que propomos refletir, neste simpósio temático, o Latim e sua relação com o ensino, tem sido bastante focalizada em questões de prova, de modo que o nosso trabalho se torna ainda mais relevante, proveitoso e profícuo ao discente, ao concurseiro e ao amante do vernáculo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Preposições; Português; Latim; Semântica.

**RÉSUMÉ:** Prépositions peuvent jouer des nombreuses fonctions sémantiques: le "de", en portugais, par exemple, peut jouer des plusieurs façons: 1) la propriété; 2) origine ou auxiliaire de lieu où ; la préposition peut également indiquer: 3) la matière que quelque chose est fait; 4) sujet; 5) d'origine, mais avec l'idée de mouvement de haut en bas. Pour quelques exemples, en langue vernaculaire, avec ce sens sémantique que la déclinaison terme, dont nous disons qu'il est la pente de l'action, tomber, se déplaçant de haut en bas, à partir du cas nominatif pour atteindre ce dernier, le appelé ablatif. Il y a cette sémantique décapitez de valeur (jouer la tête de quelqu'un au sol à partir d'un endroit avec le même mouvement mentionné ci-dessus peut également trouver le concept de l'origine et le mouvement de haut en bas dans defenestrar. Peut-il y est l'idée d'origine et la notion de sauter un locus particulier au sol. 6) ne pas oublier que la préposition "de" signaler également la signification sémantique causer. Enfin, la langue portugaise est la discipline qui est toujours présente dans les concours et ce thème, nous vous proposons de refléter ce symposium thématique, le latin et sa relation à l'éducation, a été très concentré sur les questions d'examen de sorte que notre travail devient encore plus pertinent, utile et fructueuse à l'étudiant, à le candidat aux concurs et à l'amant vernaculaire.

**MOTS-CLÈS:** Prépositions, Portugais, Latin, Sémantique.

---

<sup>1</sup> \* *Prof. Doutor em Língua e Literatura latinas (ABRAFIL – UERJ – Maracanã – UERJ/FFP – São Gonçalo). Este artigo é fruto do ponto escolhido à prova escrita para docente adjunto de 20 horas da FFP, em junho de 2015.*

As preposições portuguesas podem desempenhar, como sabemos, diversas funções semânticas. Destacamos algumas para esta comunicação e para refletirmos a relevância do estudo do latim para melhor conhecimento de nossa língua **mater**.

### De> de

O “de”, em português, por exemplo, pode desempenhar diversos sentidos: 1) posse: A casa **de** Pedro é pulcra (domus Petri pulchra est), 2) origem ou adjunto adverbial de lugar donde, como podemos atestar em: **da** urbe viemos (ex urbe uenimus). Outro exemplo: **da** rua a mosca parva voa pela fenestra (ex uia musca parua per fenestram aduolat), a preposição supracitada também pode indicar 3) matéria de que algo é feito: casa **de** mármore (domus marmoris), 4) assunto: **da** (=acerca da, sobre a) amizade **das** discípulas (**de** amicitia discipularum), **de** *Senectude* (da velhice), 5) origem, mas com a ideia de movimento de cima para baixo. Há alguns exemplos, no vernáculo, com esse sentido semântico, como o vocábulo **declinação**, acerca da qual podemos dizer que é a ação de declive, de queda, de movimento de cima para baixo, a partir do caso nominativo até chegar ao último, o denominado caso ablativo. Há esse valor semântico em **decapitar** (jogar a cabeça de alguém ao chão a partir de um lugar, com o mesmo movimento já mencionado, acima. Podemos, também, encontrar a noção de origem e de movimento de cima para baixo, em **decair**, em **defenestrar** (lançar violentamente alguém pela janela). Outro exemplo: quando dizemos o gato pulou **do** muro (felis **de** muro exsiluit), ainda há a ideia de origem e a noção de pular de um determinado locus ao chão. 6) Não nos esqueçamos de que a preposição “de” pode sinalizar outrossim sentido semântico de causa. Vejamos o seguinte exemplo: quando viram o presente, pularam **de** alegria (*cum donum vidēre, gaudio exsiluēre*). Outro exemplo: Morrer de fome (fame moriri). Ambos os exemplos latinos vão para o ablativo de causa.

Vejamos outros usos do vernáculo: a preposição “de” também pode indicar a função de objeto indireto, como em “gosto **de** ti”; em latim, o verbo tem a regência diferente, pediria acusativo: *amo te* ou *diligo te*. Em português, a preposição “de” pode desempenhar a função de agente da passiva, mas não é muito comum, estamos mais acostumados com a prep. “por”: os filhos são amados **dos pais** (= pelos pais). (Em latim: filii a parentibus amantur). Pode a prep. “de” apontar a função semântica de aposto especificativo: urbe (cidade) **de** Roma ou cidade Roma (às vezes, como neste último exemplo, se configurava sem o uso da preposição “de”)= *Urbs Roma*. Vejamos outro exemplo: a ilha **de** Creta era pulcra ou a ilha Creta era pulcra= *insulã Cretã pulchrã erat*.

Pudemos atestar, nos exemplos citados, que as preposições latinas só regiam acusativo ou ablativo. O primeiro com ideia de movimento, de deslocamento; e o segundo caso sem movimento, sentido estático. Ainda podemos afirmar que, em latim, a preposição poderia aparecer ou não: *pace belloque, pace ac bello* (passagens de Tito Lívio) ou *in pace, in bello* (na paz e na guerra. (Cic. Verr. 4,7). A preposição era necessária para evitar quiproquós: *Ana Siluia ludit*. Ana brinca com Sílvia ou Sílvia brinca com Ana. Agora, em: *Ana cum Siluia ludit*, sabemos quem é o adj. adv. de companhia.

### Cum> Com

Passemos a analisar a preposição **com**. Vejamos os seus sentidos, no latim e no vernáculo, com exemplos destacados, abaixo:

*Ludimus cum pila* = brincamos **com bola** (adj. adv. de instrumento);

*Agricola cum umbra siluarum gaudet* = o agricultor **com a sombra** das selvas se alegra (adj. adverbial de causa);

*Cum laetitia loquimur* = **com alegria** falamos (adj. adv. de modo);

*Discipulae cum magistra erant* = as discípulas com a mestra estavam (adj. adv. de companhia);  
**Sine > sem**

*Sine amicitia non possumus uiuere* = sem amizade não podemos viver (negação);

### **In > em**

*In insula Creta, rex Minos cum Icaro erat* = na ilha Creta, o rei Minos com Ícaro estava. (adj. adv. de lugar onde).

Se considerarmos, sincronicamente, o prefixo “in” apresenta polissemia, ou seja, mais de um significado, como o de negação como em **infiel**; ou o de movimento para dentro, como em **ingerir**<sup>2</sup>.

### **Ad > a**

*Ad scholam cum filia eo* = vou à escola com a filha; (adj. adv. de lugar para onde).

A preposição<sup>3</sup> “a” pode indicar “em direção a” algum lugar, como em **advogar**, mas também não podemos descartar o sentido de “ao lado de”, como em **adjunto**, **adjacente** ou negação, como em **ateu** e até mesmo finalidade, como no exemplo a seguir: precisamos de material **a** construir a biblioteca.

### **Sub > sob**

Indica posição embaixo:

*Sub terra homo est* = sob a terra o homem está (adj. adv. de lugar).

Outros exemplos, no vernáculo: **subsolo**, **subchefe**.

### **Contra > contra**

Indica oposição, negação:

*Contra facta, non argumenta sunt* = contra fatos, não há (existem) argumentos;  
*Contra omnes pugnavit* = Contra todos lutou.

### **Per > pelo (a)**

---

<sup>2</sup> ERNOUT, A. & MEILLET, A. *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine: Histoire des mots*. Verbetes in “L’usage dtinité imperial (dans Ovide Seul, on compt comme neologisms incommendatus, inconsumptus, incustoditus. Paris, Klincksieck, 1985.

<sup>3</sup> Há 17 preposições do vernáculo, provenientes do latim (a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, sem, sob, sobre, trás).

Indica movimento no espaço, movimento de lugar por onde:

*Musca per fenestram uolat* = a mosca voa pela fenestra (adj. adv. de lugar por onde);  
*Feles per forāmen muri fūgit* = o gato fugiu pelo buraco do muro.

O indo-europeu, o grego e o latim se mantiveram com a flexão casual e com o moderado uso de vocábulos de relação (as preposições), mas com o passar do tempo, a preposição ganhou muita relevância e assumiu o papel sistemático não só de insinuar a função sintática, no vernáculo, como também de garantir maior clareza, no enunciado. Vale lembrar que o latim vulgar já tendia às construções analíticas e logo se valeu da preposição “de”, no lugar da expressão clássica do genitivo.

### Exemplos:

**Português:** *Livro de Pedro.*  
**Latim clássico:** *Liber Petri.*  
**Latim vulgar:** *Liber de Petro.*

Daí, se atesta que, no latim vulgar, há a eliminação da flexão casual de genitivo, passando, no exemplo citado acima, a prep. “de” a desempenhar função de posse.

Configura-se a redução dos casos, em latim, por causa do frequente uso das preposições e da ordem direta (posição dos termos na oração para indicar a função sintática, como a indicação do sujeito e do objeto direto, por exemplo).

A língua portuguesa é disciplina que sempre está presente nos concursos e essa temática, que propomos refletir, tem sido bastante focalizada em questões de prova, sobretudo, nas chamadas “pegadinhas”, de modo que o nosso trabalho de cunho filológico se torna ainda mais relevante, proveitoso e profícuo ao discente, ao concurseiro e ao amante do vernáculo.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.
- ELIA, Sílvio. *Preparação à Linguística Românica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- ERNOUT, A. & MEILLET, A. *Dictionnaire Étymologique de la langue latine: histoire des mots*. Verbete in “*L’usage dtinité imperial (dans Ovide Seul, on compt comme neologisms incommendatus, inconsumptus, incustoditus*”. Paris, Klincksieck, 1985.
- MEILLET, A. & VENDRYES, J. *Traité de Grammaire Comparée des langues classiques*. Paris: Presses Universitaires, 1967.
- RÓNAI, Paulo *Gradus Primus*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia Editora, 1961.
- SILVA, Amós Coêlho da. *Ensaio linguístico: Fundamentos Clássicos da Língua Portuguesa*. In. Cadernos da ABF.

## OS VERBOS TER E HAVER COM SENTIDO DE EXISTIR: CONTRIBUIÇÕES VARIACIONISTAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Éricka Fernanda Caixeta Moreira<sup>1</sup>

**Resumo:** O uso do verbo "ter" com sentido de "existir" quase não é abordado em gramáticas normativas e escolares, e quando essa ideia é apresentada, seu uso é descartado, principalmente, na língua escrita. Entretanto, diversas pesquisas linguísticas mostram que desde o latim clássico, "ter" e "haver" sofrem alterações em seus usos, indicam, principalmente, que o "ter", gradualmente, está substituindo o "haver" em estruturas de posse e em construções de tempos compostos. Além disso, recentemente, outras pesquisas também apontam que o "ter" e o "haver" co-ocorrem em estruturas existenciais. Seguindo a Teoria da Variação Linguística de Labov, a Sociolinguística Paramétrica e os postulados de Weinreich, Labov e Herzog, sobre a mudança linguística, nosso objetivo foi realizar um estudo quantitativo do uso dos verbos "ter" e "haver" com sentido de "existir" em notícias extraídas de jornais, publicados na cidade de Uberaba, no início dos séculos XX e XXI. Buscamos observar nessas duas sincronias, a ocorrência de variação no emprego desses verbos e quais os fatores linguísticos e extralinguísticos influenciaram em seus usos. No século XX, obtivemos maior porcentagem de verbo "haver" do que de verbo "ter" (81,3% e 18,7%, respectivamente) e, no século XXI, houve maior frequência de verbo "ter" do que de verbo "haver" (56,7% e 43,3%, respectivamente). Assim, partindo da hipótese de que existem diferenças entre o que se prescreve a gramática normativa e os usos reais da língua, buscamos contribuir com discussões sobre o ensino dessas formas verbais e da variação linguística na disciplina de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Variação linguística; ensino de Língua Portuguesa; mudança linguística; Sociolinguística Paramétrica; português brasileiro; verbos ter e haver.

**Abstract:** The use of the verb "ter" with meaning to "exist" is hardly addressed in normative and school grammars, and when this idea is presented, its use is disposed mainly on written language. However, several linguistic research shows that from the classical Latin, "ter" and "haver" are altered in its uses, indicate mainly that the "ter" gradually is replacing the "haver" in possession of structures and buildings compounds times. Also, recently, other studies also point out that the "ter" and "haver" occur simultaneously in existential structures. Following the Theory of Variation Linguistics Labov, Sociolinguistics Parametric and postulates of Weinreich, Labov and Herzog, on linguistic change, our objective was to conduct a quantitative and qualitative study of the use of the verbs "ter" and "haver" with meaning to "exist" in news from the newspapers of Uberaba, at the beginning of the XX and XXI centuries. We seek to observe these two synchronicities, the occurrence of variation in the use of these verbs and what linguistic and extralinguistic factors influenced in their uses. In the XX century, we obtained higher percentage of the verb "haver" rather than the verb "ter" (81.3% and 18.7%, respectively) and in the XXI century, there was a higher frequency of the verb "ter" rather than the verb "haver" (56.7% and 43.3%, respectively). Thus, on the assumption that there are differences between what is prescribed in normative grammar and actual uses of language, we seek to contribute to discussions on the teaching of these verb forms and linguistic variation in the discipline of Portuguese.

**Keywords:** Linguistic variation; teaching of Portuguese; linguistic change; Sociolinguistics Parametric; Brazilian Portuguese; verbs ter and haver.

---

<sup>1</sup>Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL-UFU), e professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Irmãos Guimarães (EEIG). Email: ericka\_moreira@hotmail.com

## 1- Introdução

A língua, como qualquer outra realidade humana ou da natureza em geral, está em contínua variação e mudança. Qualquer língua é, então, o resultado de um longo e contínuo processo histórico. Ao mesmo tempo em que a mudança é contínua, ela é também lenta e gradual, pois há períodos de variação, ou seja, de coexistência de duas formas (a inovadora e a conservadora) e concorrência até ocorrer a vitória de uma sobre a outra, ou seja, a mudança.

Nesta perspectiva, este trabalho teve como objetivo geral realizar um estudo descritivo e quantitativo do uso dos verbos “ter” e “haver”, com sentido de “existir”, em notícias extraídas dos jornais **Lavoura e Comércio** (LC), nos meses de janeiro de 1906 a junho de 1907, e **Jornal da Manhã** (JM), nos meses de janeiro de 2006 a junho de 2006, publicados na cidade de Uberaba. Coletamos 150 dados de cada jornal, totalizando 300 dados que foram analisados. Utilizamos o programa computacional estatístico, GOLDVARB 2001, por meio do qual obtivemos os resultados numéricos que foram analisados segundo a teoria que embasou este trabalho.

A motivação para a seleção dos *corpora* desta pesquisa foi desde a graduação, pois, em especial pela escolha do LC, que se encontra no Arquivo Público da cidade de Uberaba/MG e é digitalizado por participantes do grupo de pesquisa GEVAR<sup>2</sup>, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. O JM, além de ainda circular pela cidade, encontra-se disponível *on-line*.

Para isso, o arcabouço teórico utilizado foi o da Sociolinguística Laboviana e o da Sociolinguística Paramétrica. Seguimos ainda, os postulados de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), doravante WLH, sobre a mudança linguística. Apresentamos também, as abordagens dos verbos “ter” e “haver”, pela Gramática Tradicional, a partir de Said Ali (1957), Dias (1970), Bechara (2009), Cunha e Cintra (2013), Perini (2010) e Castilho (2010).

Para desenvolver este trabalho, partimos das seguintes hipóteses: de que o verbo “haver” era mais utilizado com o sentido de “existir” em notícias no início do século XX. Já o verbo “ter”, com sentido de “existir”, era mais usado em notícias no início do século XXI, dos jornais da cidade de Uberaba; o traço [-animado] favoreceria o uso do verbo “haver” com sentido de “existir”, já o traço [+animado] favoreceria o uso do verbo “ter” com sentido de “existir”; os tempos verbais pretérito e futuro favoreceriam o uso do verbo “haver”, com sentido de “existir”, e o tempo presente favoreceria o uso do verbo “ter”, com sentido de “existir”; o verbo “haver” era mais utilizado com o objeto posposto a ele, em contrapartida, o verbo “ter” era mais frequente com o objeto anteposto a ele; os objetos concretos favoreceriam o uso do verbo “haver”, com sentido de “existir” e os objetos abstratos favoreceriam o uso de “ter”, com sentido de “existir”.

A motivação para essas hipóteses foi após as várias leituras e pesquisas que foram feitas sobre os verbos “ter” e “haver”, e selecionamos aquilo que seria de maior utilidade para a nossa pesquisa.

Os objetivos específicos desta dissertação foram investigar: se o verbo “haver” era mais utilizado com o sentido de “existir” em notícias no início do século XX, e se o verbo “ter”, com sentido de “existir”, era mais usado em notícias no início do século XXI, dos jornais da cidade de Uberaba; se o traço [-animado] do objeto favoreceria o uso do verbo “haver”, com sentido de “existir”, e se o traço [+animado] favoreceria o uso do verbo “ter”, com sentido de “existir”; se os tempos verbais pretérito e futuro favoreceriam o uso do verbo “haver”, com sentido de “existir” e se o tempo presente favoreceria o uso do verbo “ter”, com sentido de “existir”; se o verbo “haver” seria mais utilizado com o objeto posposto a ele, e se

---

<sup>2</sup> O GEVAR - Grupo de Estudos Variacionistas – possui um projeto de recuperação de documentos antigos da cidade de Uberaba e região, com financiamento do CNPq. O grupo possui reuniões semanais e é coordenado pela professora Dra. Juliana Bertucci Barbosa.

o verbo “ter” seria mais frequente com o objeto anteposto a ele; se objetos concretos favoreceriam o uso do verbo “haver”, com sentido de “existir”, e se os objetos abstratos favoreceriam o uso de “ter”, com sentido de “existir”.

As problemáticas de pesquisa que nortearam este trabalho foram: supondo que houvesse variação, com que frequência os verbos “ter” e “haver”, com sentido de “existir”, co-ocorreram nos *corpora* analisados? Quais foram os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionaram o uso de uma ou outra forma verbal?

É importante despertar nos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica o interesse pelo ensino da variação linguística, e que eles sejam mediadores entre os seus alunos do respeito pelas diferenças existentes na língua.

### **1.1 – A Sociolinguística Laboviana**

A Sociolinguística Laboviana tem como objetivo o estudo da língua quando usada em um contexto real, em situações de comunicação, desde pequenos grupos socioculturais a comunidades maiores. Para que entendamos a relação da Sociolinguística com a Linguística, Labov traz um percurso histórico de abordagens teórico-metodológicas do uso social da língua.

A Teoria da Variação, de Labov (2008 [1972]), tem como pressupostos teóricos, o princípio da heterogeneidade da língua e das possíveis variações, pois, segundo o linguista, toda língua natural apresenta formas que vão se modificando entre si, ou seja, essa abordagem de Labov procura descrever o fenômeno de variação na língua, porque “a língua é uma forma de comportamento social [...] ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros” (LABOV, 2008 [1972], p.215). Para isso, de acordo com o estudioso, o pesquisador deve identificar fatores linguísticos e sociais que vão condicionar ou favorecer a ocorrência de uma ou de outra variante na língua, partindo de hipóteses que surgirão a partir das pesquisas e estudos feitos pelo investigador.

Em Sociolinguística Laboviana, leva-se em consideração a variável sociolinguística, isto é, a análise será feita a partir de algum fenômeno de variação na língua. O linguista discute a língua como fato social, dado que, para Labov, vários linguistas abordam a língua como produto social, mas nem todos enfatizam esse aspecto e os fatores que o envolvem, especialmente na questão da mudança. Segundo o estudioso, “a teoria linguística não pode ignorar o comportamento social dos falantes de uma língua” (LABOV, 2008 [1972], p.298).

Para Labov (2008 [1972]), as mudanças linguísticas surgem de variações e, por meios quantitativos, podem-se estabelecer as correlações que existem entre os fatores linguísticos e socioculturais. Ele considera que a mudança linguística está ao alcance de qualquer falante, pois, para a ocorrência desse fenômeno, é necessário considerar as experiências correntes na linguagem, considerando-se, então, a dinamicidade da língua.

### **1.2 – A Sociolinguística Paramétrica (TARALLO; KATO, 1989)**

A Sociolinguística Paramétrica caracteriza-se como uma proposta de compatibilidade entre a Linguística Gerativa, que procura resgatar a variação inter-linguística tendo por base as propriedades e princípios paramétricos, e a Teoria da Variação de Labov, que é a linguística de probabilidades, que trata da variação na língua.

Tarallo e Kato (1989) fizeram uma crítica aos linguistas de gabinete, que são aqueles que não vão investigar os fatos, apenas observam os dados e resolvem os problemas com teorias e terminologias, o que os autores chamam de “a linguística de regras e formalismos” (TARALLO; KATO, 1989, p.2). Essa linguística opõe-se às ideias de Labov que defende “o linguista das ruas, das comunidades, do ar puro, e do dado vivo e mutante” (TARALLO; KATO, 1989, p.2).

Assim, Tarallo e Kato (1989, p.5) propõem

um novo caminho: aquele que resgata a compatibilidade entre as propriedades paramétricas do modelo gerativo e as probabilidades paramétricas do modelo variacionista, seja para provar o seu espelhamento e reflexo; seja para realinhar um modelo em função do outro.

Nesse sentido, a proposta dos autores baseia-se no alcance de resultados e na exploração de análises via probabilidades e/ou propriedades. Eles acreditam, portanto, “num direcionamento mútuo entre a variação intra- e inter-linguística, enfim: na harmonia trans-sistêmica” (TARALLO; KATO, 1989, p.5-6).

A possibilidade que as línguas possuem de convergir em alguns aspectos gramaticais é um ponto básico que sustenta os argumentos favoráveis à Sociolinguística Paramétrica nos estudos linguísticos. Essa convergência, os gerativistas denominam de propriedades paramétricas.

Segundo Tarallo e Kato (1989), tal convergência é encontrada no trabalho de Sankoff e Tarallo (1987), cujos autores mostram que, em duas línguas muito distantes como o Tok Pisin e o Português Brasileiro, existe uma similaridade de processos quanto à cópia pronominal em orações relativas e não relativas. Além disso, as pesquisas de Dubuisson (1981), a respeito do Francês canadense, de Corvalán (1982), sobre a fala do Espanhol mexicano em West de Los Angeles, e de Lira (1982, 1986), sobre o Português carioca revelam, de acordo com Tarallo e Kato (1989), que há existência de fatores que condicionam a inversão do sujeito nessas línguas, originadas do latim e irmãs, que atuam na mesma direção.

A Sociolinguística Paramétrica possibilita também a compatibilização de resultados da linguística de probabilidades, com as previsões da linguística de propriedades paramétricas e de princípios, o realinhamento de uma propriedade de um componente gramatical, do parâmetro sintático, a partir dos resultados com probabilidades sobre outro fenômeno variável presente em outra parte da mesma gramática.

Esses autores investigam a variação da ordem sujeito/verbo em uma perspectiva da variação inter- e intra-linguística, apresentando a proposta de Comrie (1981), que define parâmetro da seguinte forma:

Um parâmetro é uma propriedade que varia nas línguas naturais de forma significativa. Diz-se que uma propriedade varia de forma significativa quando ela se correlaciona com outras propriedades. Assim, a ordem SOV/VSO pode ser ou não um parâmetro significativo. No momento em que conseguimos correlacionar SOV com posposições e VSO com preposições de tal modo que podemos montar relações implicacionais do tipo: se VSO, então preposições e se SOV, então posposições, poderemos dizer que a ordem dos constituintes maiores não é uma propriedade tipológica arbitrária, mas sim que constitui um parâmetro. (COMRIE, 1981 apud TARALLO; KATO, 1989, p.13)

Tarallo e Kato (1989) mostram que esse conceito de parâmetro é encontrado na teoria chomskiana que, em 1981, com a proposição do Parâmetro do Sujeito Nulo (*Pro-drop*),

foi o primeiro passo no sentido de buscar explicar diferenças entre línguas no tocante à possibilidade de apresentarem ou não um sujeito nulo. O ponto crucial a distinguir as línguas nesse particular seria o elemento de concordância – AGR – a um só tempo capaz de licenciar e permitir a recuperação do sujeito nulo em línguas com um sistema flexional rico, como o italiano, por exemplo. (DUARTE, 1993, p.107)



Destaca-se ainda que uma das possibilidades de a língua se caracterizar como língua de sujeito nulo está na possibilidade de inversão livre do sujeito.

Entretanto, por meio dos estudos já realizados, primeiramente, poder-se-ia afirmar que sujeito nulo e inversão livre do sujeito parecem constituir parâmetros distintos. Mas, o Português, uma língua de sujeito nulo, não pode ter inversão livre de sujeito, já dialetos italianos, como o trentino, admitem a inversão livre do sujeito mesmo sem a realização do sujeito nulo, como mostrado na tabela a seguir:

**Tabela 1:** Correlação de línguas

LÍNGUA	SUJEITO NULO	VS LIVRE
Italiano e Espanhol	+	+
Português	+	-
Trentino	-	+
Francês	-	-

Fonte: Tarallo e Kato (1989), p.15.

Tarallo e Kato (1989, p.20) apresentam outro fenômeno que é o das construções apresentativas, que

são elas construções que ocorrem com verbos existenciais e de aparecimento, nas quais o sujeito ou é vazio (português, espanhol, italiano), ou é um expletivo semanticamente vazio (francês, trentino, bielês), havendo correspondente a essas, formas com o sujeito lexicalmente preenchido com os mesmos elementos que aparecem na posição pós-verbal.

Essas construções ocorrem com verbos existenciais e de aparecimento, nas quais ou o sujeito é vazio (Português, Espanhol, Italiano), ou é um expletivo semanticamente vazio (Francês, Trantino, Bielês), existindo, correspondentes a essas, construções com o sujeito lexicalmente preenchido.

De acordo com Tarallo e Kato (1989), a linguística de propriedades paramétricas age no sentido do “tudo” ou “nada” (*knockout*, que está relacionado a um determinado grupo de fatores em que não há variação) e a de probabilidades, em direção do “mais” ou “menos” da variação (que permite o realinhamento de propriedades paramétricas, ou até a explicação do porquê de uma mesma língua estar marcada em um parâmetro e não em outro).

### 1.3 – A mudança linguística

Em WLH (2006 [1968]), são apresentadas questões relacionadas à variação linguística, à heterogeneidade da língua e, principalmente, à mudança linguística. Para os autores, a língua não é uma realidade estática e o processo da mudança é “lento e gradual” (p.87). Além disso, os autores consideram que nem toda variação levará a uma mudança, mas toda mudança é fruto de uma variação. Segundo os linguistas, o processo da mudança é resultado da heterogeneidade linguística, na medida em que há um confronto entre as variantes dentro do universo do grupo dos falantes de uma língua. De acordo com os autores, “estas formas coexistentes podem ser conhecidas como ‘estilos’, mas também como ‘padrões’, ‘gírias’, ‘jargões’, ‘jeito antigo de falar’ (‘old talk’), ‘níveis culturais’ ou ‘variedades funcionais’” (WLH, 2006 [1968], p.96-97).

WLH (2006 [1968]) apresentam cinco questões teóricas centrais no estudo da mudança linguística. A primeira refere-se ao condicionamento, em que determinados fatores preveem mudanças em certa direção, sendo possível saber se uma mudança é possível e se é de ordem universal, fazendo-se necessário um estudo minucioso das mudanças em progresso. Para o entendimento da mudança, é necessário o esclarecimento de seus fatores condicionantes, que podem ser estruturais e sociais, e conforme os autores, “uma hipótese

possível para a expansão de uma variante inovadora seria atribuí-la à sua transmissão via aquisição da linguagem no ambiente familiar.” (WLH, 2006 [1968], p.144).

A segunda refere-se à transição. Para WLH (2006 [1968]), a teoria da mudança linguística está relacionada às questões da transição possível na língua, por meio dela algumas variações surgem, das quais vêm as mudanças. Essas questões têm como objetivo verificar como uma língua passa de um estágio para outro, pois, segundo os autores, “entre quaisquer dois estágios observados de uma mudança em progresso, normalmente se tentaria descobrir o estágio interveniente que define a trilha pela qual a estrutura A evoluiu para a estrutura B” (WLH, 2006 [1968], p.122). Nessa questão, também entram as características da comunidade de fala. Consoante os linguistas, a mudança se dá conforme um falante toma conhecimento de uma forma alternativa que existe dentro do seu sistema linguístico e, conseqüentemente, uma das formas se torna antiquada.

A terceira refere-se ao encaixamento, em que se verifica como a mudança se encaixa no sistema linguístico e na comunidade de fala, e como uma mudança desencadeia outra.

Para isso, são apresentadas pelos autores duas formas de encaixamento. A primeira forma é na estrutura linguística, que WLH (2006 [1968]) apontam “que um conjunto limitado de variáveis num sistema altera seus valores modais gradualmente de um polo para outro” (WLH, 2006 [1968], p.123), essas variações podem levar às mudanças linguísticas, mas, de acordo com os autores, raramente há um movimento de um sistema linguístico inteiro para outro, geralmente, ela surge de variantes individuais e passa para a fala estendida. A outra forma de encaixamento é na estrutura social, em que os autores afirmam que os fatores sociais possuem maior importância sobre todo o sistema linguístico, mas “no desenvolvimento da mudança linguística, encontramos estruturas linguísticas encaixadas desigualmente na estrutura social” (WLH, 2006 [1968], p.123).

A quarta está relacionada com o problema da avaliação, como é o julgamento dos falantes sobre a mudança, ou seja, a avaliação social, implicando o nível de atenção do falante em relação à fala, pois “o nível de consciência social é uma propriedade importante da mudança linguística que tem de ser determinada diretamente”. (WLH, 2006 [1968], p. 124). Sobre essa questão, os autores expõem o exemplo do sujeito pronominal que “parece estar imune a um julgamento por parte dos falantes, vista a pouca saliência da presença de um pronome onde poderia ocorrer uma categoria vazia.” (WLH, 2006 [1968], p.145)

E, por último, a questão da implementação que investiga como a mudança é difundida na comunidade e quais fatores propiciam que a mudança ocorra em uma língua, em uma determinada época, ou em outra, pois a propagação de uma mudança acontece em determinados ambientes e é difundida a partir de ambientes mais favoráveis. Segundo WLH, a questão da implementação constitui “o verdadeiro cerne de uma teoria da mudança.” (WLH, 2006 [1968], p.143). Assim, “o processo global da mudança linguística pode envolver estímulos e restrições tanto da sociedade quanto da estrutura da língua” (WLH, 2006 [1968], p. 124).

Partindo dessas questões, os autores afirmam que a mudança se inicia quando muitos traços que caracterizam a variação na língua se difundem por meio de grupos das comunidades de fala. A mudança linguística, então, se encaixa na estrutura da língua, sendo gradualmente generalizada a outros elementos do sistema linguístico. Para WLH (2006 [1968]), as mudanças na língua surgem lentamente. Os fatores sociais são de fundamental importância para esse processo.

#### **1.4 – “Ter” e “haver” na visão de Gramáticos**

Sobre a gramática normativa, Cunha e Cintra (2013, p. XXIV) afirmam que

Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e

africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias.

Segundo essa perspectiva, o que é descrito pela gramática normativa é tido como situação de privilégio, ou seja, um modelo a ser seguido pelos falantes da língua, em situações de formalidade.

Muitos professores de língua portuguesa adotam o ensino da gramática tradicional em suas aulas, tornando somente a língua “padrão” como “correta”, esquecendo-se de que a realidade da língua é outra.

A instituição da norma culta como referência é um “fenômeno mais geral da coerção social” (GNERRE, p.103), envolve também questões de desenvolvimento e de prestígio, pois isso, são questões sociopolíticas e não somente linguísticas. A língua é resultado das interações que ocorrem nas comunidades de fala, sendo, assim, uma “pré-condição” para que o indivíduo viva numa comunidade. A normatização linguística traria um “equilíbrio” para a comunidade, perdendo, então, a sua relação com os contextos dos indivíduos da comunidade.

Os professores devem sim mostrar aos seus alunos a existência da norma linguística e a variedade padrão, mas nunca devem desconsiderar o seu dialeto, a sua variedade. O próprio Labov (2008 [1972]) mostra que o grande problema na educação não são as diferenças linguísticas, mas o “racismo” ou “preconceito” que a própria instituição escola faz com os seus alunos. Ao corrigir os alunos, os educadores estão, de uma certa forma, sendo preconceituosos com relação à sua variedade, seria uma forma de constrangimento para esse aluno que poderia ver a sua forma de falar como sendo errada e negando as suas origens. De fato, o mais interessante no ensino de línguas é dar a oportunidade aos alunos de conhecerem um maior número de variedades existentes em nossa língua. Nunca devemos inculcar a noção de certo e errado no ensino de Língua Portuguesa e nem darmos importância ao domínio da norma culta como forma de ascensão social, ou seja, como forma de prestígio, mas devemos ser realistas e considerar as variedades linguísticas.

Sobre o tema da nossa pesquisa, observamos que desde o século XX, já há uma preocupação em estudar os usos dos verbos “ter” e “haver” nas gramáticas do português, conforme se pode comprovar no trecho a seguir:

O verbo *haver*, fazendo as vezes do verbo *existir*, usa-se no singular ainda quando se refira à existência de muitos seres expressos por substantivo no plural. Remonta esta prática ao período latino em que *habere*, mantendo ainda o sentido primitivo, teria sujeito próprio. Diferenciado o sentido e obliterada da mente a noção do dito sujeito, continuou-se todavia a usar o verbo no singular. A repugnância que sempre houve pelo emprego da forma *hão* como verbo nocional contribuiu para que, não somente em linguagem literária, mas ainda em linguagem popular, se dissesse até hoje sempre no presente do indicativo *há homens*, *há nações*, etc. Por analogia se havia de usar também o singular nas demais formas do verbo, não sendo contudo de estranhar que nestoutras prevalecesse alguma vez a razão semântica sobre a força do antigo uso. Em alguns escritores notáveis do século XIX têm-se apontado vários exemplos de orações existenciais com *houveram*, *houvessem*, etc., no plural.” (SAID ALI, 1957, p.305)

Em Dias (1970), também se encontra o emprego de “haver”, acompanhado de complemento direto, significando assim, no seu conjunto, a existência de uma pessoa ou coisa.” (DIAS, 1970, p.17). Verificamos, portanto, que essa gramática já apresentava preocupação em explicar o uso do verbo “haver”, com o sentido de “existir”.

Ao pesquisarmos em, Said Ali (1957), Dias (1970), Cunha e Cintra (2008), Bechara (2009, 2010), entre outros, observamos que o uso de “ter”, com sentido de “existir”, quase

não é mencionado e/ou quando mencionado, seu uso é considerado um desvio da norma padrão, principalmente, na língua escrita. Em oposição a essa constatação, Avelar (2005) aponta que, desde o Latim Clássico, os verbos “ter” e “haver” caminham paralelamente. Devido à perda da força expressiva do verbo “haver”, a língua recorreu ao uso de “ter”, que gradualmente foi substituindo “haver” em estruturas de posse e em construções de tempos compostos, e, posteriormente, passou a concorrer com “haver” em estruturas, com sentido de “existir”.

Bechara (2009) não reserva uma seção para tratar dos verbos “ter” e “haver”, com sentido de “existir”, mas em Bechara (2010), o autor menciona que a variação entre esses dois verbos, com sentido de “existir”, é considerada “erro”, tendo como “correto” somente o verbo “haver”, com sentido de “existir”.

Em Cunha e Cintra (2013), encontramos uma seção contendo a sintaxe do verbo “haver”, em que são apresentadas algumas passagens sobre esse verbo com sentido de “existir”, já o verbo “ter” com esse sentido não é mencionado:

Emprega-se como IMPESSOAL, isto é, sem sujeito, quando significa “existir”, ou quando indicar tempo decorrido. Nestes casos, em qualquer tempo, conjuga-se tão-somente na 3ª pessoa do singular [...] O verbo *haver*, quando sinônimo de “existir”, constrói-se de modo diverso deste. Nesta acepção, *haver* não tem sujeito e é transitivo direto, sendo o seu objeto o nome da coisa existente ou, a substituí-lo, o pronome pessoal *o* (*a, lo, la*). (CUNHA; CINTRA, 2013, p.553-554).

Consultamos também Perini (2010). O autor comenta que “haver” ocorre raramente, em geral no contexto de linguagem cuidada; “ter” é a forma normal. A partir disso, “ter e haver são sinônimos, e aparecem tipicamente na construção de apresentação de existência” (PERINI, 2010, p.79).

Também em Castilho (2010) encontramos que

Deslocado por *ter* nas estruturas possessivas, *haver* especializou-se nas construções existenciais, deslocando, por sua vez, o verbo *ser* existencial. Mas o embate entre *ter* e *haver* voltaria a ferir-se, e *ter* vai afastando *haver* nas estruturas existenciais. (p.403)

Assim, fazendo uma revisão em diferentes gramáticas, pudemos observar que o uso de “ter”, substituindo “haver”, em situações com valor de “existir” ainda não é aceito pelas gramáticas, principalmente, as de viés normativista. Na gramática descritiva de Perini e na gramática normativa de Castilho, pudemos verificar a menção ao emprego de “ter”, em construções com sentido de “existir” no Português Brasileiro, isto é, o verbo “ter”, com sentido de “existir” é mais aceito em situações de linguagem informal.

## 2- Metodologia

Para a nossa pesquisa, utilizamos notícias dos jornais<sup>3</sup> **Lavoura e Comércio** (LC) e **Jornal da Manhã** (JM), da cidade de Uberaba-MG. O jornal **Lavoura e Comércio** foi utilizado para a coleta de dados, do início do século XX, de janeiro de 1906 a junho de 1907, até a coleta de 150 dados. Do **Jornal da Manhã**, coletamos 150 dados, do início do século XXI, de janeiro de 2006 a junho de 2006. Ao todo, coletamos 300 dados para serem analisados, sem a seleção de temas específicos para as notícias lidas.

---

<sup>3</sup> As informações sobre os jornais LC e JM foram retiradas no arquivo público da cidade de Uberaba/MG.

Optamos por trabalhar com os jornais como fonte para pesquisa do Português de Uberaba de sincronias passadas, pois coadunamos com Berlinck e Bueno (2008, p.9), que argumentam que o texto jornalístico

[...] constitui um espaço privilegiado para analisarmos processos de implementação de mudanças. Trata-se de um texto público, que tanto atua sobre os componentes da situação sócio-histórica ao qual está vinculado, quanto sofre influências dessa situação. Tem, assim, um duplo papel de agente e paciente.

Os séculos foram escolhidos devido à disponibilidade dos jornais, isto é, o LC, mesmo não estando em circulação hoje na cidade de Uberaba, encontra-se disponível *on-line*. O JM circula impresso pela cidade e também se encontra *on-line*. Os dois jornais foram lidos pela *internet*.

Pressupondo que o PB de uma época e outra, mais especificamente, dos séculos XX e XXI, constitui sistemas linguísticos diferentes, os períodos escolhidos objetivaram inserir este trabalho na Sociolinguística Paramétrica, ou seja, estamos investigando dois sistemas distintos.

### 3 – Resultado geral

A tabela a seguir nos dá uma visão geral dos resultados do nosso trabalho.

**Tabela 2:** Total de realizações das variáveis dependentes com relação às variáveis independentes. (Leitura horizontal)

	<b>GRUPOS DE FATORES</b>	<b>SÉCULO XX</b>	<b>SÉCULO XXI</b>	<b>PESO RELATIVO</b>
<b>Grupo 1</b>	<b>ter</b>	28 / 30%	65 / 70%	0,30
	<b>haver</b>	122 / 59%	85 / 41%	0,59
<b>Grupo 2</b>	<b>[+animado]</b>	23 / 47%	26 / 53%	0,40
	<b>[-animado]</b>	127 / 51%	124 / 49%	0,52
<b>Grupo 3</b>	<b>Passado</b>	30 / 45%	36 / 55%	0,44
	<b>Presente</b>	110 / 51%	102 / 49%	0,51
	<b>Futuro</b>	10 / 45%	12 / 55%	0,52
<b>Grupo 4</b>	<b>Anteposto</b>	6 / 60%	4 / 40%	0,60
	<b>Posposto</b>	144 / 50%	146 / 50%	0,50
<b>Grupo 5</b>	<b>Concreto</b>	104 / 54%	89 / 46%	0,54
	<b>Abstrato</b>	46 / 43%	61 / 57%	0,42

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

De acordo com a Tabela 2, no grupo 1, temos como grupo de fator os verbos “ter” e “haver”. No século XX, o verbo “ter” ocorreu em menor frequência do que do século XXI (30% e 70%, respectivamente). O verbo “haver”, no século XX, apresentou maior porcentagem do que no século XXI (59% e 41%, respectivamente).

O grupo 2 é composto pelo grupo de fator animacidade do objeto. No século XX, o objeto [+animado] ocorreu em menor frequência do que do século XXI (47% e 53%, respectivamente). O objeto [-animado], no século XX, apresentou maior porcentagem do que no século XXI (51% e 49%, respectivamente).

No grupo 3, temos o grupo de fator tempo verbal. No século XX, o tempo verbal “passado” ocorreu em menor frequência do que do século XXI (45% e 55%,

respectivamente). O tempo verbal “presente”, no século XX, apresentou maior porcentagem do que no século XXI (51% e 49%, respectivamente). Já o tempo verbal “futuro” apresentou porcentagens iguais às do tempo verbal “passado” (45% e 55%, respectivamente), de um século para o outro.

Faz parte do grupo 4, a posição do complemento verbal. No século XX, a posição anteposta do objeto com relação ao verbo ocorreu em maior frequência do que do século XXI (60% e 40%, respectivamente). A posição posposta do objeto com relação ao verbo, tanto no século XX quanto século XXI, apresentou a porcentagem de 50%.

No grupo 5, temos como grupo de fator a natureza do objeto. No século XX, o objeto concreto ocorreu em maior frequência do que do século XXI (54% e 46%, respectivamente). O objeto abstrato, no século XX, apresentou menor porcentagem do que no século XXI (43% e 57%, respectivamente).

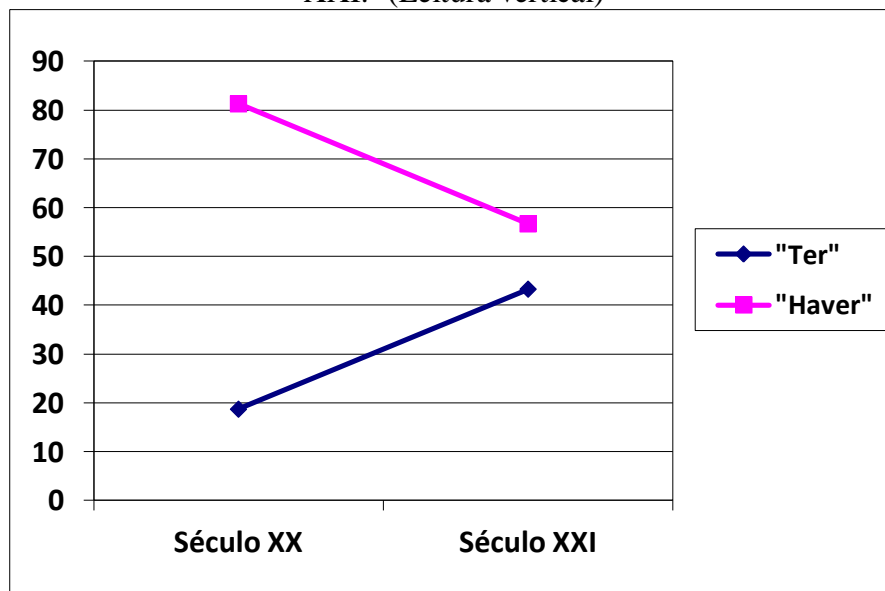
### 3.1 – Cruzamento dos dados

A fim de tornar a nossa análise mais refinada, utilizamos a *cross tabulation*, do programa GOLDVARB 2001, que permite um cruzamento das variáveis para que façamos um acompanhamento comparativo. Com esse trabalho, os dados estatísticos passaram a ser uma “ferramenta valiosíssima, que nos permite resumir, quantificar e manipular grandes massas de dados que, de outra forma, ficariam fora das nossas possibilidades reais de trabalho” (SCHERRE; NARO, 2010, p.176). Segundo os autores, os resultados por meio de estatísticas ampliam horizontes, permitindo a análise linguística.

Sendo nossas variáveis dependentes, os séculos XX e XXI, e as nossas variáveis independentes, estando relacionadas aos verbos “ter” e “haver”, com sentido de “existir”, fizemos os cruzamentos entre o grupo 1 e os demais, e analisamos os resultados, tanto no século XX quanto no XXI.

Para uma melhor discussão dos resultados desse grupo de fator, apresentamos no gráfico a seguir uma leitura vertical dos dados.

**Gráfico 1:** Os verbos “ter” e “haver” com sentido de “existir” no início dos séculos XX e XXI.<sup>4</sup> (Leitura vertical)



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

<sup>4</sup> Gráfico referente à Tabela 1, anexo.

Observamos que, no século XX, houve grande diferença de ocorrência entre os verbos “ter” e “haver” (18,7% e 81,3%, respectivamente), confirmando nossa hipótese de que, nesse século, o verbo “haver” seria mais utilizado.

Já no século XXI, observamos uma variação mínima entre os dois verbos, 43,3% de verbo “ter” e 56,7% de “haver”. Na leitura vertical, não confirmamos a nossa hipótese de que no século XXI ocorreria mais verbo “ter”, pois a frequência foi maior de verbo “haver”. O que podemos afirmar é que houve aumento significativo de ocorrências com verbo “ter”, de um século para outro, e o verbo “haver” foi passando a aparecer com menor frequência.

Vejam os tópicos a seguir, cada um dos cruzamentos.

### 3.1.1 – Verbos “ter” e “haver” versus animacidade do objeto

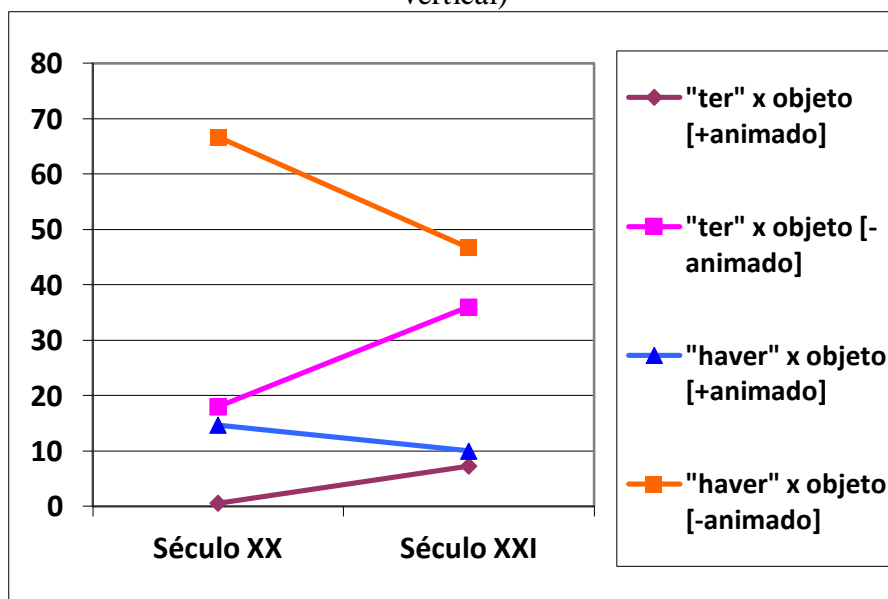
O primeiro cruzamento foi entre os grupos 1 e 2, isto é, entre os verbos “ter” e “haver” e a animacidade do objeto: [+/- animado].

Vejam alguns exemplos desse cruzamento:

- (1) ... aqui não **tinha ninguém** para reagir (LC – 27/06/1907)<sup>5</sup>
- (2) Não **tem explicação** a emoção (JM – 03/01/2006)<sup>6</sup>
- (3) **deputados vadios ha** (LC – 27/06/1907)
- (4) os veículos praticamente disputam espaço quando **há carros** estacionados (JM – 04/01/2006)

A fim de refinar a nossa análise, apresentamos a seguir um gráfico com a leitura vertical dos resultados desse cruzamento.

**Gráfico 2:** Cruzamento entre os verbos “ter” e “haver” e a animacidade do objeto.<sup>7</sup> (Leitura vertical)



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Quanto à leitura vertical dos dados, no século XX, a maior variação sofrida foi no cruzamento entre “haver” e o objeto [-animado], com 66,7%, de “haver” com objeto [+animado], a porcentagem foi de 14,7%; observemos o quanto uma é bem mais elevada do que a outra. A menor porcentagem foi de “ter” com objeto [+animado], que ocorreu em 0,6%, já de “ter” com objeto [-animado] houve um crescimento e a frequência foi de 18%.

<sup>5</sup> Exemplos 1 e 3 extraídos do jornal LC de 27 de junho de 1907.

<sup>6</sup> Exemplos 2 e 4 extraídos do jornal JM de 03 e 04 de janeiro de 2006, respectivamente.

<sup>7</sup> Gráfico referente à Tabela 2, anexo.

No século XXI, os resultados foram um pouco mais aproximados. Novamente, o verbo “**haver**” com objeto [-animado] teve frequência significativamente maior nesse século, com 46,7%, e também o verbo “**ter**” com objeto [-animado] foi o segundo resultado mais alto, com 36%. Observemos que, enquanto o primeiro, mesmo estando com maior frequência nos dois séculos, decresceu do século XX para o XXI, no segundo caso pudemos perceber um acréscimo. “**Ter**” com objeto [+animado] também teve maior frequência no século XXI, enquanto “**haver**” com objeto [+animado] sofreu um decréscimo nesse período (7,3% e 10%, respectivamente).

Os dados evidenciam que confirmamos a nossa hipótese de que o objeto [-animado] favoreceria o uso do verbo “**haver**”, mas não comprovamos nossa hipótese com relação ao verbo “**ter**”, pois o objeto [-animado] é que favoreceu o uso desse verbo e não o [+animado], como supusemos.

### 3.1.2 – Verbos “**ter**” e “**haver**” *versus* tempos verbais

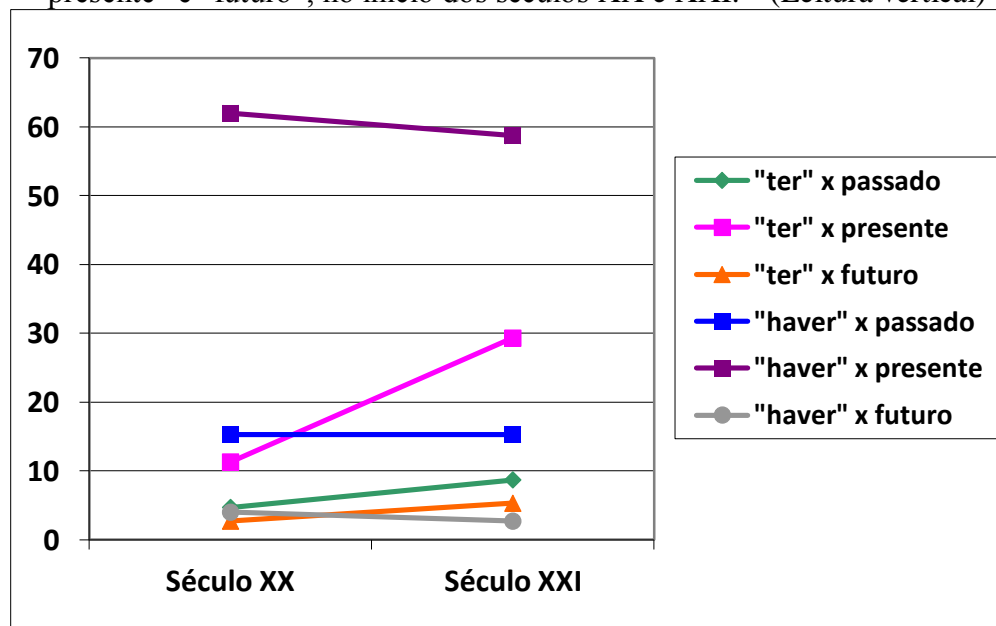
O segundo cruzamento foi entre os grupos 1 e 3, isto é, entre os verbos “**ter**” e “**haver**” e os tempos verbais “passado”, “presente” e “futuro”.

Vejam os alguns exemplos que ilustram esse cruzamento:

- (5) ... aqui não **tinha** ninguém para reagir (LC – 27/06/1907)<sup>8</sup>
- (6) **Tem** ainda o PL 90/15, que autoriza o município a receber doação de bens imóveis e assinar convênio com a Codemig. (JM – 07/01/2006)<sup>9</sup>
- (7) **Terá** a mais uma serraria. (LC – 02/12/1906)
- (8) **Houve** recurso do banco junto ao TJ (JM – 07/01/2006)
- (9) muito **ha** que se fazer antes de serem tentadas culturas novas (LC – 02/12/1906)
- (10) Fazemos a chamada pública para complementar a necessidade que **houver** na rede e atender à demanda de forma legal (JM – 07/01/2006)

A fim de refinar a nossa análise, apresentamos a seguir um gráfico com a leitura vertical dos resultados desse cruzamento.

**Gráfico 3:** Cruzamento entre os verbos “**ter**” e “**haver**” e os tempos verbais “passado”, “presente” e “futuro”, no início dos séculos XX e XXI.<sup>10</sup> (Leitura vertical)



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

<sup>8</sup> Exemplos 5, 7 e 9, extraídos do jornal LC de 27 de junho de 1907 e 02 de dezembro de 1906.

<sup>9</sup> Exemplos 6, 8 e 10, extraídos do jornal JM de 07 de janeiro de 2006.

<sup>10</sup> Gráfico referente à Tabela 3, anexo.



No século XX, destacamos a alta frequência, de verbo “haver” no “presente”, com 62%, e explicamos que isso se dá devido a esse verbo ter sido o mais usado desde então em nossos dados analisados; já a explicação para esse tempo verbal, é que ele também foi o mais utilizado. O verbo “haver” com o “passado”, mostrou-se em segunda maior porcentagem, seguido de “ter” no “presente” (15,3% e 11,3%, respectivamente). Com valores mais baixos e mostrando-se em menor variação, “ter” no “passado”, com 4,7%, o verbo “haver” e o “futuro”, com 4%, e o verbo “ter” e o futuro, com 2,7%.

Podemos, com tais resultados, confirmar a nossa hipótese de que o tempo verbal “presente” favoreceria o uso do verbo “ter”, com sentido de “existir”, mas não confirmamos o nosso pressuposto de que os tempos verbais “passado” e “futuro” favoreceriam o uso do verbo “haver”, pois, como percebemos, o tempo verbal “presente” favoreceu o uso dos dois verbos.

### 3.1.3 – Verbos “ter” e “haver” *versus* posição do objeto

O terceiro cruzamento foi entre os grupos 1 e 4, isto é, entre os verbos “ter” e “haver” e a posição do objeto/complemento desses verbos, posposto ou anteposto a eles.

O verbo “ter”, com o objeto anteposto a ele, não foi encontrado no século XX, o que não consideramos como um fator *nocauté*<sup>11</sup>, já que 100% das ocorrências foram encontradas no século XXI. É importante que ressaltemos a nossa hipótese de que o objeto anteposto seria mais utilizado com o verbo “ter”, conseqüentemente, já relatamos que esse verbo passou a ser mais usado no século XXI, portanto, essa seria a justificativa de termos encontrado 100% das ocorrências de “ter” com objeto anteposto somente no século XXI. Os exemplos a seguir mostram as duas únicas ocorrências encontradas.

(11) A intenção é zerar o afloramento que ainda **tem**. (JM-07/01/2006)<sup>12</sup>

(12) Esse número corresponde ao dobro do que **tem**. (JM-20/01/2006)

Já o mesmo verbo com o objeto posposto teve uma porcentagem relativamente alta, com um aumento significativo, do século XX para o século XXI (31% e 69%, respectivamente), resultando em 30% do total das sentenças.

Vejamos alguns exemplos desse cruzamento:

(13) Acompanhadas de enorme massa popular, no meio da qual Uberaba **tinha tudo** quanto constitui a sua fina flor (LC – 04/01/1906)<sup>13</sup>

(14) Nem xérox **tem** (JM – 20/01/2006)

(15) Aos manifestantes foi gentilmente oferecido um copo d’água, **havendo** sempre a maior harmonia e vivo contentamento. (LC – 04/01/1906)

A fim de refinar a nossa análise, apresentamos a seguir um gráfico com a leitura vertical dos resultados desse cruzamento.

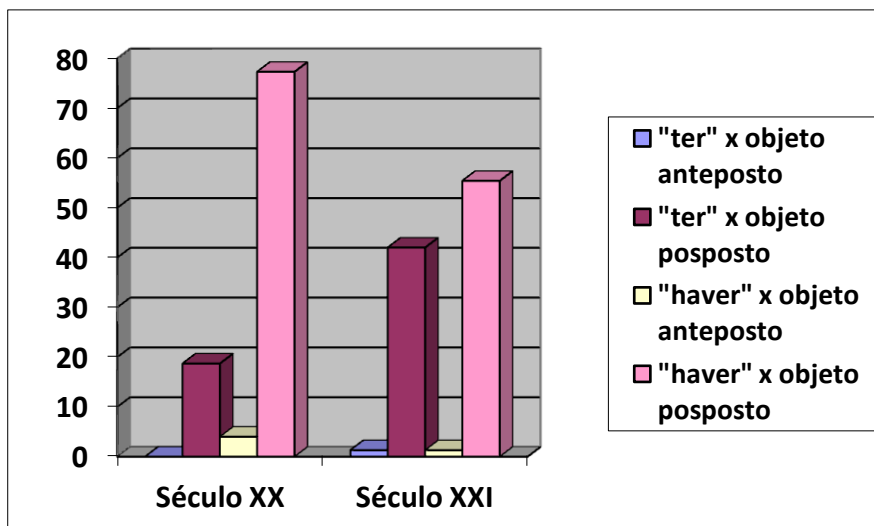
**Gráfico 4:** Cruzamento entre os verbos “ter” e “haver” e a posição do objeto no início dos séculos XX e XXI.<sup>14</sup> (Leitura vertical)

<sup>11</sup> Segundo Guy e Ziles (2007, p. 158) *nocauté* é um fator que em dado momento corresponde a uma frequência de 0% ou de 100% para um dos valores da variável dependente.

<sup>12</sup> Exemplo 11, 12 e 14 extraídos do jornal JM de 07 de janeiro de 2006 e 20 de janeiro de 2006.

<sup>13</sup> Exemplo 13 e 15 extraídos do jornal LC de 04 de janeiro de 1906.

<sup>14</sup> Gráfico referente à Tabela 4, anexo.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Por meio da leitura vertical, observamos que o cruzamento que se mostrou mais relevante no século XX foi do verbo “haver” com objeto posposto, que apresentou porcentagem de 77,3%; a segunda maior relevância foi de “ter” com objeto posposto, com porcentagem de 18,7%, nesse século; o verbo “haver” com objeto anteposto ocorreu em apenas 4% das ocorrências.

No século XXI, as porcentagens mais significativas foram dos verbos “haver” e “ter” com objeto posposto (55,4% e 42%, respectivamente), apresentando uma variação relevante para o nosso trabalho. “Ter” e “haver”, com objeto anteposto, apresentaram a mesma porcentagem (1,3%).

Diante desses resultados, confirmamos a nossa hipótese de que o verbo “haver” seria mais utilizado com o objeto posposto a ele, mas não confirmamos o nosso pressuposto de que o verbo “ter” seria mais utilizado com o objeto anteposto, pois, também foi mais usado com o objeto posposto a ele.

### 3.1.4 – Verbos “ter” e “haver” versus natureza do objeto

O quarto cruzamento foi entre os grupos 1 e 5, isto é, entre os verbos “ter” e “haver” e a natureza do objeto, sendo ele, concreto ou abstrato.

Vejamos alguns exemplos que ilustram esse cruzamento:

(16) ... parado em frente à *Maison Modern* onde devia **ter lugar** o banquete oferecido pela comissão dos festejos. (LC-04/01/1906)<sup>15</sup>

(17) Hoje **terá** mais uma oportunidade de se aproximar dos mil gols na carreira (JM-25/01/2006)<sup>16</sup>

(18) ... não foi possível **haver eleição** para presidente (LC-03/06/1906)

(19) **Há** uma hipótese que está sendo descartada (JM-28/01/2006)

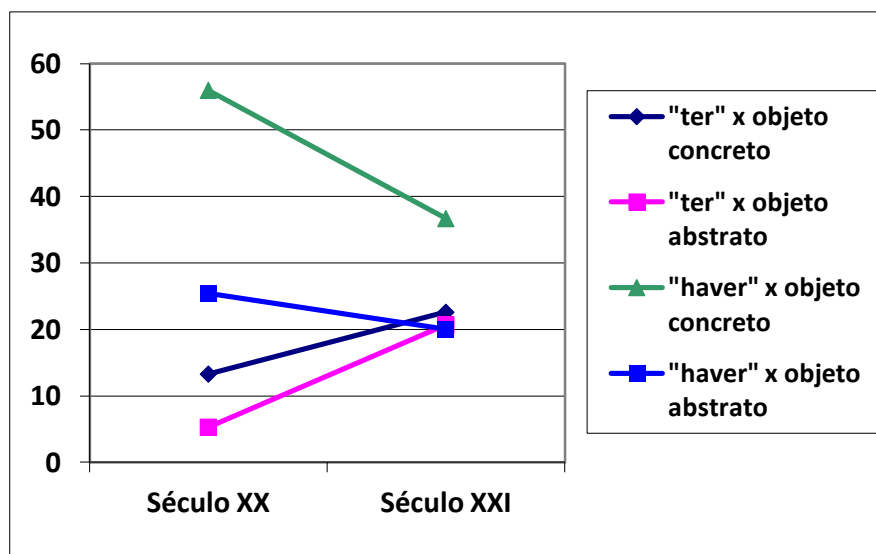
A fim de refinar a nossa análise, apresentamos a seguir um gráfico com a leitura vertical dos resultados desse cruzamento.

**Gráfico 5:** Cruzamento entre os verbos “ter” e “haver” e a natureza do objeto, no início dos séculos XX e XXI.<sup>17</sup> (Leitura vertical)

<sup>15</sup> Exemplos 16 e 18 extraídos do jornal LC de 04 de janeiro de 1906 e 03 de junho de 1906.

<sup>16</sup> Exemplos 17 e 19 extraídos do jornal JM de 25 e 28 de janeiro de 2006.

<sup>17</sup> Gráfico referente à Tabela 5, anexo.



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Por meio da leitura vertical dos dados, no século XX, observamos que a porcentagem do cruzamento entre o verbo “haver” e o objeto concreto foi significativamente maior, com 56%; outro resultado relevante foi de “haver” com objeto abstrato, apresentando 25,4% das ocorrências. Podemos concluir que os cruzamentos entre o verbo “haver” e os objetos concreto e abstrato, no século XX, apresentaram variação relevante para o nosso trabalho. Nesse século, os cruzamentos entre o verbo “ter” e os objetos concreto e abstrato não apresentaram porcentagens significativas (13,3% e 5,3%, respectivamente).

No século XXI, o cruzamento que se mostrou mais relevante foi do verbo “haver” com objeto concreto, que teve um percentual de 36,7%. Já os cruzamentos do verbo “ter” com os objetos concreto e abstrato, e de “haver” com abstrato (22,6%, 20,7% e 20%, respectivamente), apresentaram porcentagens aproximadas, isto é, são fatores que não estão sofrendo uma variação significativa.

Diante dos resultados, concluímos que os objetos concretos favoreceram o uso do verbo “haver”, como havíamos previsto na nossa hipótese. Já com relação ao verbo “ter”, esse também foi mais encontrado com os objetos concretos, contrariando nossa hipótese, que previa serem os abstratos.

#### 4- Considerações finais

Como constatamos, foi possível confirmar ou não, com os *corpora* desta pesquisa, algumas hipóteses que fizemos.

O objetivo geral foi efetivamente concluído, uma vez que conseguimos realizar um estudo quantitativo do uso dos verbos “ter” e “haver”, com sentido de “existir”, nos dados dos jornais da cidade de Uberaba, no início dos séculos XX e XXI.

Propusemo-nos a analisar *corpora* dos séculos XX e XXI, pressupondo que, o PB de uma época e outra, constitui sistemas linguísticos diferentes, pois objetivamos inserir esta dissertação na Sociolinguística Paramétrica, ou seja, fazer uma análise em dois sistemas distintos.

Pudemos observar que, no século XX, houve grande diferença de ocorrência entre os verbos “ter” e “haver” (18,7% e 81,3%, respectivamente), confirmando nossa hipótese de que, nesse século, o verbo “haver” seria mais utilizado.

Já no século XXI, observamos uma variação mínima entre os dois verbos, 43,3% de verbo “ter” e 56,7% de “haver”. Pela leitura vertical, não confirmamos a nossa hipótese de que no século XXI ocorreria mais verbo “ter”, pois a frequência foi maior de verbo “haver”.

O que podemos afirmar é que houve aumento significativo de ocorrências com verbo “ter”, de um século para outro, e o verbo “haver” foi passando a aparecer com menor frequência.

Dos grupos de fatores colocados em análise parciais e nos cruzamentos, as variáveis independentes que se fizeram mais relevantes foram: objeto [-animado], tempo verbal “presente”, objeto posposto e objeto concreto.

Confirmamos as nossas hipóteses de que o verbo “haver”, com sentido de “existir”, seria mais utilizado no início do século XX, e a de que o verbo “ter”, com sentido de “existir”, seria mais frequente no início do século XXI.

A hipótese de que o traço semântico [-animado] do objeto favoreceria o verbo “haver” foi comprovada, mas não comprovamos a de que o traço [+animado] favoreceria o uso de “ter”, pois esse também foi mais usado com o objeto [-animado].

Outra hipótese confirmada foi a de que o tempo verbal “presente” favoreceria o uso do verbo “ter”, com sentido de “existir”, mas não comprovamos a hipótese de que os tempos verbais “passado” e “futuro” favoreceriam o uso do verbo “haver”, dado que esse também foi mais usado com o tempo verbal no “presente”.

Confirmamos a hipótese de que o verbo “haver” seria mais utilizado com o objeto posposto a ele, porém não comprovamos a de que o verbo “ter” seria mais usado com o objeto anteposto.

Outra hipótese confirmada foi a de que objetos concretos favoreceriam o uso do verbo “haver”, em contrapartida não comprovamos a hipótese de que o verbo “ter” seria mais usado com objetos abstratos.

Contudo, nesta pesquisa, pudemos observar o comportamento dos verbos “ter” e “haver”, com sentido de “existir”, nos séculos XX e XXI, em notícias de jornais de Uberaba. Nossa pesquisa colaborou para mostrar que a alternância no uso desses dois verbos é um fenômeno de variação, e o verbo “ter” está sendo mais utilizado com o passar do tempo na língua portuguesa, com isso, já podemos dizer que futuramente se cogite em uma mudança linguística.

O que observamos atualmente é que diante de tantas atitudes normativistas por parte dos professores de língua portuguesa, vai surgindo cada vez mais a noção de “erro” na língua e qualquer outra forma de uso, ou variedade, é condenada, surgindo também o preconceito linguístico, principalmente quando se diz respeito ao ensino de língua materna.

O grande “erro” é a imposição de uma norma, deixando de lado todas as variedades existentes nas línguas. Os dialetos são uma realidade da língua e são também as marcas de cada indivíduo, se houver a imposição da norma, podemos ver isso como uma discriminação e até mesmo como um “apagamento” do indivíduo, pois ele pode deixar de ser ele mesmo, com suas raízes e contextos em que vive. A norma não deixa de ser importante, pois como sabemos, determinados contextos, principalmente de escrita, exigem o uso dessa variedade, mas isso não a faz “melhor” que as outras variedades. Diante de tantas funções que a linguagem tem e de tantos contextos em que ela está inserida, não podemos desvinculá-los. As regras de uma língua não devem ser impostas, exercendo-se assim uma relação de poder, mas apresentadas e deixar que o indivíduo utilize de sua “democracia” para os usos.

No ensino de Língua Portuguesa, os professores deveriam “apagar” de seu vocabulário o certo e o errado, respeitando a variedade linguística dos seus alunos, tornando possível algumas situações de comunicação que possibilitem uma mobilidade linguística do aluno. Hoje, observamos que o governo já começou a incentivar isso, trazendo em livros didáticos, nos PCN’s, e em outros documentos a questão da variação linguística, mas ainda encontramos dificuldades, principalmente no ensino, do uso das variedades. Acreditamos que ainda falta uma conscientização a sociedade diante desse assunto, ainda encontramos muitos conservadores das questões da língua que acreditam que eles mesmos não tenham conhecimento da língua nativa.

## 5- Referências

- ALI, M. S. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Edições Melhoramentos, São Paulo, 1957.
- AVELAR, J. *Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro*. Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2010.
- BERLINCK, R. A.; BUENO, L. C. O. *Variação e Gênero Textual: preposições em textos jornalísticos paulistas*. Anais do XV Congresso Internacional da ALFAL. Montevídeu: ALFAL, 2008, p.01-17.
- CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo, Contexto, 2010.
- CUNHA, C; CINTRA, L, F, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.
- DIAS, A. E. S. *Syntaxe Historica Portuguesa*. 5ª Ed. Lisboa, 1970.
- DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no Português do Brasil. In: ROBERTS, I; KATO, M. A. *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- GNERRE. *Linguagem, poder e discriminação*.
- GUY, G. R; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa – instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008, [1972]. p.215-299.
- PERINI, M. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SCHERRE, M. M. P; NARO, A. J. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, M. C; BRAGA, M. L. (orgs.) *Introdução à Sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2010. p.147-177.
- TARALLO, F; KATO, M. *Harmonia Trans-sistêmica: Variação intra e inter-linguística*. Departamento de Linguística, Unicamp, Campinas, 1989.
- WENREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Parábola Editorial, São Paulo, 2006 [1968].

### Jornais:

Jornal Lavoura e Comercio (LC). Disponível em: <http://www.codiub.com.br/lavouraecomercio/pages/main.xhtml>.

Jornal da Manhã (JM). Disponível em: <http://www.jmonline.com.br/novo/>.

### Programa estatístico:

Goldvarb, 2001.

## 6- Anexo

**Tabela 1:** Os verbos “ter” e “haver” com sentido de “existir” no início dos séculos XX e XXI. (Leitura vertical)

Grupos de fatores	Século XX	Século XXI
<b>Ter</b>	28 / 18,7%	65 / 43,3%
<b>Haver</b>	122 / 81,3%	85 / 56,7%

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

**Tabela 2:** Cruzamento entre os verbos “ter” e “haver” e a animacidade do objeto. (Leitura vertical)

	<b>Século XX</b>	<b>Século XXI</b>
<b>“Ter” x objeto [+animado]</b>	1 / 0,6%	11 / 7,3%
<b>“Ter” x objeto [-animado]</b>	27 / 18%	54 / 36%
<b>“Haver” x objeto [+animado]</b>	22 / 14,7%	15 / 10%
<b>“Haver” x objeto [-animado]</b>	100 / 66,7%	70 / 46,7%

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

**Tabela 3:** Cruzamento entre os verbos “ter” e “haver” e os tempos verbais “passado”, “presente” e “futuro”, no início dos séculos XX e XXI. (Leitura vertical)

	<b>Século XX</b>	<b>Século XXI</b>
<b>“Ter” x <i>passado</i></b>	7 / 4,7%	13 / 8,7%
<b>“Ter” x <i>presente</i></b>	17 / 11,3%	44 / 29,3%
<b>“Ter” x <i>futuro</i></b>	4 / 2,7%	8 / 5,3%
<b>“Haver” x <i>passado</i></b>	23 / 15,3%	23 / 15,3%
<b>“Haver” x <i>presente</i></b>	93 / 62%	58 / 58,7%
<b>“Haver” x <i>futuro</i></b>	6 / 4%	4 / 2,7%

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

**Tabela 4:** Cruzamento entre os verbos “ter” e “haver” e a posição do objeto no início dos séculos XX e XXI. (Leitura vertical)

	<b>Século XX</b>	<b>Século XXI</b>
<b>“Ter” x objeto anteposto</b>	0	2 / 1,3%
<b>“Ter” x objeto posposto</b>	28 / 18,7%	63 / 42%
<b>“Haver” x objeto anteposto</b>	6 / 4%	2 / 1,3%
<b>“Haver” x objeto posposto</b>	116 / 77,3%	83 / 55,4%

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

**Tabela 5:** Cruzamento entre os verbos “ter” e “haver” e a natureza do objeto, no início dos séculos XX e XXI. (Leitura vertical)

	<b>Século XX</b>	<b>Século XXI</b>
<b>“Ter” x objeto concreto</b>	20 / 13,3%	34 / 22,6%

<b>“Ter” x objeto abstrato</b>	8 / 5,3%	31 / 20,7%
<b>“Haver” x objeto concreto</b>	84 / 56%	55 / 36,7%
<b>“Haver” x objeto abstrato</b>	38 / 25,4%	30 / 20%

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

## PARÁFRASE: REESCRITA E SUBJETIVIDADE

*Tatiana Jardim Gonçalves<sup>1</sup>*  
(SEEDUC/UERJ)

**RESUMO:** Ensinar a produzir textos não é uma tarefa simples. As lacunas que o aluno traz em sua formação, as escolhas das estratégias e do referencial teórico a serem utilizados para o cumprimento da empreitada e as dificuldades inerentes aos gêneros do discurso tornam o processo bastante complexo. Todavia, há recursos que podem torná-lo menos penoso e reflexivo: entre eles está a paráfrase. Em sentido amplo, a paráfrase é um recurso em que se reescreve um determinado texto com o objetivo de explicá-lo, reexplicá-lo ou torná-lo mais claro. Nesse ponto encontra-se um profícuo instrumental para o ensino da escrita, já que ao reescrever o aprendiz seleciona e mobiliza vários recursos linguísticos e não linguísticos em conformidade com as condições de produção (e de reprodução) e com sua subjetividade. Pretendemos, neste texto, discorrer sobre a função mediadora da paráfrase no processo de ensino da escrita, e, ainda, como as questões relativas à subjetividade podem ser trabalhadas. Para tanto, adotamos a concepção de sujeito (e consequentemente de subjetividade) defendida por Foucault (2009) para quem o sujeito usa a linguagem em conformidade com uma posição assumida, marcada historicamente. Desse modo, a subjetividade é constituída a partir dos encontros, dos embates que o sujeito tem com o outro e com outros discursos. Nessa perspectiva, a paráfrase não pode ser considerada apenas como um recurso para reescrita, pois os componentes linguísticos utilizados no processo de reescrita indicam o lugar do qual o enunciador fala, respondem às demandas sócio-históricas do discurso e atribuem diferentes nuances de sentido ao texto.

**Palavras-chave:** Paráfrase. Reescrita. Subjetividade.

**ABSTRACT:** Teaching to produce texts is not a simple task. The gaps that the student brings in his training, the choices of the strategies and the theoretical reference to be used for the fulfillment of the work and the inherent difficulties of the discourse genres make the process very complex. However, there are resources that can make it less painful and reflective: among them is the paraphrase. In the broad sense, paraphrase is a resource in which a certain text is rewritten with the purpose of explaining it, re-explaining it or making it clearer. At this point there is an instrumental benefit to the teaching of writing, since in rewriting the learner selects and mobilizes various linguistic and non-linguistic resources in accordance with the conditions of production (and reproduction) and with their subjectivity. In this paper, we intend to discuss the mediating function of the paraphrase in the process of writing teaching, and also how the issues related to subjectivity can be worked out. For this, we adopt the concept of subject (and consequently of subjectivity) defended by Foucault (2009) for whom the subject uses the language in accordance with an assumed position, marked historically. In this way, subjectivity is constituted from the encounters, the conflicts that the subject has with the other and with other discourses. In this perspective, the paraphrase can not be considered only as a resource for rewriting, since the linguistic components used in the rewriting process indicate the place where the enunciator speaks, respond to the socio-historical demands of the discourse and attribute different nuances of meaning to the text.

Keywords: Paraphrase. Rewriting. Subjectivity.

---

\* Professora do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e aluna do Doutorado em Estudos de Língua da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
tatiana.goncalves@hotmail.com



## 1. Introdução

Este trabalho está vinculado à prática em sala de aula. Recentemente, a noção de paráfrase foi apresentada a alunos do Ensino Médio com os quais trabalho. Atentei para o fato de ser este recurso uma estratégia para o ensino de língua, mais particularmente no que se refere ao ensino da língua escrita. No que tange ao ensino de língua escrita, muitos referenciais teóricos têm sido utilizados para fomentar as discussões e para propiciar um ensino que vislumbre a proficiência dos aprendizes, entretanto, a modalidade escrita da língua é bastante complexa.

Na língua escrita, exceto alguns contextos virtuais de uso, não é *on line*, não há o contato imediato com o coenunciador, a escrita é *off line*, pois é acessada posteriormente ao ato enunciativo. Além disso, também precisa obedecer a critérios relacionados ao gênero. Cada gênero impõe seu modo composicional, cada gênero requer um aparato sintático e vocabular específicos. No mais, tempo e espaço em que a escrita é delineada são fatores a serem considerados. Diante disso, o ato enunciativo de escrever requer do seu enunciador habilidades e conhecimentos que devem ser colocados em movimento simultaneamente. Habilidade e conhecimentos que devem ser colocados em ato autonomamente.

Como então ensinar o aluno a colocar em funcionamento uma teia tão complexa? Não há respostas definitivas, haja vista as diversas abordagens utilizadas para dar conta da problemática, mas há recursos que podem ser utilizados para tentar dar conta desta tarefa que é difícil, mas fundamental na medida em que a escrita dá acesso a espaços sociais diferenciados, a escrita possibilita que o sujeito se engaje nas complexas práticas sociais. Nesse ponto, a paráfrase pode ser apresentada como estratégia. Uma vez que, ao parafrasear, o enunciador movimenta vários âmbitos do sistema linguístico, além de se projetar como sujeito. Desse modo, a paráfrase pode ser pensada como recurso para ensino da escrita e, ainda, como elemento para trabalho com questões relativas à subjetividade, já que a tomada da palavra (até mesmo na reescrita ou reformulação) é sempre um ato único, irrepetível. Na seção a seguir, discorreremos acerca da paráfrase.

## 2 A paráfrase

A paráfrase, em sentido amplo, diz respeito a uma operação de reescrita. O texto-fonte seria reelaborado sem que seu sentido básico fosse destituído. A paráfrase seria, portanto, uma reestruturação, uma explicação ou uma explicitação do texto original.

Fenômeno discutido por vários autores, a paráfrase e remonta à antiguidade clássica. Curtius (1958 apud Garcia 2007, p.201) mostra que na Idade Média Latina a paráfrase era compreendida como recurso em que se podia transpor em prosa um texto que se apresentasse em verso, fosse para sua amplificação ou para sua abreviação. Tratava-se, pois, de uma técnica de retextualização, já que era operada a mudança de gênero e de tipo textual.

Beckson (1965 apud Sant'Anna 2003, p.18), em seu dicionário de termos literários, define o termo paráfrase como a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita. Paráfrase, para o autor, poderia ser a afirmação geral da ideia de uma obra como esclarecimento de uma passagem difícil.

Por essas considerações, percebe-se que a paráfrase como recurso relacionado à repetição, à reiteração. Observa-se que perpassa nessas definições uma concepção de língua

que não considera a ação, a atividade por parte do enunciador e as vozes que estão presentes no trabalho linguístico. Isso é questionável, porque, ao parafrasear um texto, necessariamente o sujeito interfere o que provoca deslizamentos de sentidos. Essas colocações não consideram o potencial discursivo da paráfrase.

Fuchs (1985) expõe algumas concepções que tratam a paráfrase e propõe o tratamento no âmbito língua-discurso. A autora apresenta três perspectivas que tratam da paráfrase: a perspectiva lógica da equivalência formal, a perspectiva gramatical da sinonímia e a perspectiva da reformulação.

Sob o prisma da lógica, duas proposições são consideradas equivalentes se tiverem o mesmo valor de verdade, isto é, as proposições precisam ser conjuntamente verdadeiras ou falsas. Os enunciados teriam afinidades sintáticas e os linguistas poderiam então postular a equivalência de sentido.

Sob o prisma da sinonímia, a paráfrase estaria ligada à identidade de um núcleo semântico, a algum tipo de significado de base comum. Isso repousaria sobre a estabilidade do referente. A autora alerta que

Esta abordagem da paráfrase como sinonímia de frases se defronta com dois tipos de problemas: a qualificação das semelhanças e diferenças semânticas, e a presença da ideia intuitiva de identidade de sentido na consciência linguística dos locutores.(1985,p.132)

Sabemos que ao fazer uma operação com a linguagem em que seja necessário o recurso da sinonímia, as palavras usadas como sinônimas, muitas vezes, correspondem ao ato enunciativo e ao status do referente no mundo. Essas ocorrências não podem ser negligenciadas, pois mostram as peculiaridades inerentes ao ato enunciativo.

A terceira perspectiva é a da paráfrase como reformulação data da tradição retórica e literária. Nesta operação, o locutor restauraria o conteúdo de um texto fonte, na sua totalidade ou não e produziria um segundo texto.

A autora cita três questões presentes nesta perspectiva que possibilitam uma abordagem enunciativo-discursiva da paráfrase. Primeiramente, a reformulação está ligada à interpretação do texto-fonte. A interpretação não é unívoca, porque a língua apresenta deslizamentos de sentido e o próprio texto é habitado por diferentes vozes, por diferentes perspectivas. A segunda questão diz respeito à identificação da significação do texto-fonte, que está sempre situada, contextualizada. A paráfrase estaria na linha tênue da reprodução do conteúdo ou da sua deformação.

Tal perspectiva já vislumbra a atividade discursiva. É uma perspectiva que pode ser expandida no sentido de mostrar a paráfrase como acontecimento discursivo, como escrita, já que reescrever, reformular é produzir sentido, é se inscrever como sujeito.

### **3 A Subjetividade**

Tratar da subjetividade no âmbito da linguagem é uma tarefa árdua e complexa, pois as discussões em torno da mesma são variadas e são atravessadas por concepções variadas. Cada abordagem atribui à subjetividade um estatuto. Todavia, o que alicerça a noção de subjetividade são as concepções de língua e, conseqüentemente, de sujeito.

Em uma concepção enunciativa ou discursiva, sabe-se que a língua não é considerada na sua virtualidade, no âmbito do sistema como advogou Saussure para estabilizar a Linguística enquanto ciência. Conceber a língua sob o prisma enunciativo ou discursivo é pensar em uma instituição heterogênea e perpassada por questões de cunho social. Assim, a língua assume um estatuto de lugar em que ocorrem e se dão relações variadas, relações que a tornam discurso. Nesse sentido, Bakhtin (1990) compreende a língua como entidade plural e

utiliza o, termo plurilinguismo para afirmar a diversidade de vozes discursivas que constituem a língua e afirma que

...em cada momento da sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva. Deve-se isso à coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc.,. Estes “falares” do plurilingüismo entrecruzam-se de maneira multiforme, formando novos “falares” socialmente típicos. (p. 98).

A língua, então, é dinamismo, é um trabalho realizado na trama social. Não é possível compreendê-la fora das relações entre os homens, fora dos acontecimentos que incessantemente são constituídos e constituem a sociedade.

Ao abarcarmos a dimensão dinâmica da língua, ao apreendermos que a língua é habitada por vozes, por embates, por consensos, por discordâncias já não podemos renegar ou deixar de refletir sobre o sujeito. Noção presente em diferentes áreas do conhecimento, o sujeito se apresenta como noção central já que seu estatuto define e encaminha questões relacionadas à própria prática dessas áreas.

O sujeito, enquanto objeto teórico, ganha força com Descartes. Para o filósofo, a razão e a consciência do indivíduo são os elementos que o forjam, que garantem o seu lugar e a sua participação no mundo.

No âmbito da Linguística, Benveniste (2005,2006) ao propor sua Teoria da Enunciação e advogar uma língua enquanto discurso, fruto de um ato individual de utilização, coloca o sujeito como dono do seu dizer. A teoria de Benveniste concebe um sujeito da linguagem, um sujeito que pode ser captado pelas marcas linguísticas que deixa no enunciado.

Voltando ao âmbito da filosofia, citamos Foucault. O filósofo, ao elaborar a cartografia da produção de saberes, aborda a questão das formações discursivas. Essas só o são devido a regularidades que as constituem, e o sujeito não poderia ser negligenciado da discussão já que é ele quem “produz” discurso. O sujeito, na arqueologia foucaultiana, é uma posição. Isso significa que o sujeito o é enquanto aquele que ocupa um lugar que o autoriza a dizer o que diz.

Convocamos novamente Bakhtin (2000, p. 287) que diz: *Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo se um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim*. Ao mensurar isso, o filósofo da linguagem mostra que o sujeito não é uno, nem consciente. O sujeito é produzido nos encontros nas relações que institui e que engendra. O sujeito se produz e produz nos discursos e nos valores.

Neste ponto, já não é mais possível pensar, na perspectiva aqui adotada, na subjetividade enquanto princípio essencialista<sup>2</sup>. A subjetividade longe de ser uma característica do sujeito é o estar no mundo, é a singularização do sujeito frente aos encontros. A subjetividade, nesse sentido, é forjada, é dialógica porque o princípio organizador das práticas linguísticas o é.

A subjetividade não se deixa, nesta perspectiva, aprisionar, é movente porque os elementos que hoje fazem parte da grade de sentido do sujeito podem deixar de fazer devido aos processos de singularização.

A paráfrase, então, como recurso de (re) escrita é elemento para verificação das questões subjetivas (dentro de uma concepção dinâmica de língua) e elemento para o exercício da palavra ativa, da palavra dialógica. Nesse viés, as palavras em uma paráfrase não

---

<sup>2</sup> Ressalto que a concepção essencialista não é cara aos princípios que norteiam este trabalho. A colocação não visa a renegar a abordagem, mas mostrar a opção teórica.

seriam oriundas das escolhas conscientes dos enunciadores, mas o indicativo das relações extralinguísticas e extradiscursivas pelas quais o sujeito tivesse passado.

#### 4 Os títulos de notícias

Os textos que motivaram a realização do trabalho com paráfrase em sala de aula e, conseqüentemente, geraram a apresentação no SIELP e a elaboração deste artigo foram os títulos de notícias. Pensar na massa de textos que existe na sociedade é fazer remissão aos gêneros do discurso, a um trabalho que é feito com a língua nas esferas das atividades humanas. Neste trabalho, porém, vamos nos referir aos títulos de notícias como enunciados.

A respeito da noção de enunciado, há abordagens diferenciadas. Benveniste (2005), ao pensar na enunciação como ato individual de utilização da língua, compreende o enunciado como produto da enunciação. O enunciado é o registro da enunciação, é o meio pela qual o processo constitutivo da enunciação pode ser recuperado.

Bakhtin (2011) problematiza a noção de enunciado através de uma comparação com a oração. O autor afirma que a oração é a unidade da língua, já o enunciado é a unidade de comunicação discursiva. Dessa forma, é destacado o valor do enunciado que apresenta peculiaridades relativas à atividade discursiva: a alternância dos sujeitos, o acabamento específico do enunciado e a expressividade do enunciador.

A alternância dos sujeitos diz respeito à réplica inerente a todo enunciado. Isso se relaciona à posição que o enunciado ocupa em uma esfera da comunicação verbal. Nessa réplica, o sujeito mostra seu estilo, seus valores e se relaciona com outras posições.

O acabamento específico do enunciado refere-se ao tratamento exaustivo do tema, ao intuito discursivo do locutor e às formas composicionais relativamente estáveis do todo. Ao elaborar um enunciado, o enunciador elabora o seu objeto de dizer (o tema) com elementos que asseguram certa estabilidade de significação, mas nesta composição entram em cena elementos da situação histórica e concreta do ato de produção do enunciado.

A expressividade do enunciador diz respeito à maneira como este se relaciona com os enunciados dos outros parceiros da comunicação verbal. Atravessado pelo contato com os enunciados alheios, a atitude responsiva do enunciador faz emergir enunciados inerentes à situação de concreta de atividade verbal. Um enunciado, na concepção de Bakhtin, é um organismo vivo.

Foucault (2016), em sua Arqueologia do Saber, procura compreender como certos saberes se constituem. Nas suas postulações, o discurso engendra e mantém esses saberes. O filósofo, então, discute a questão do enunciado. Para ele

(...) o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase proposição ou ato de linguagem; não se apoia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. (p.104)

O enunciado é uma composição híbrida, nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material. É a materialização da ordem que o formou. Diferentemente de Bakhtin que vê o enunciado como a concretude da atividade verbal, Foucault vê o enunciado como uma função inerente a uma enunciação histórica, ou seja, o enunciado aparece em determinado lugar e não em outro devido às relações históricas.

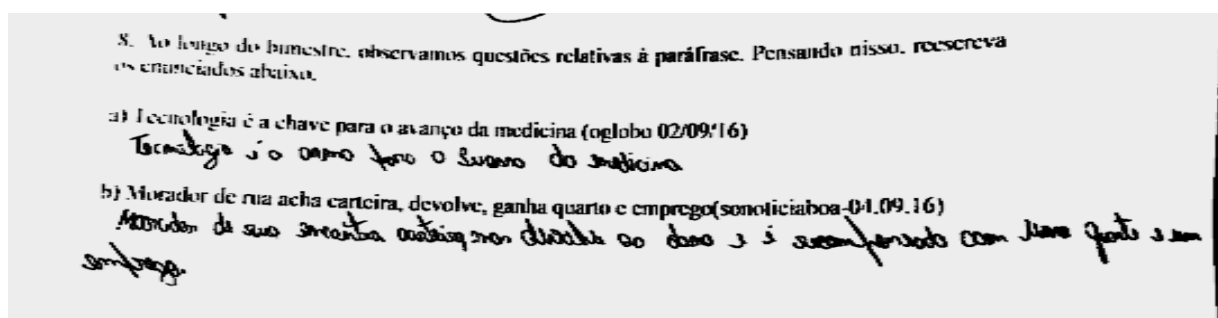
Os três posicionamentos acima mostram que a noção de enunciado pode variar de acordo com a problemática levantada por cada autor, mas em todas elas o aparato linguístico é fundamental para o estabelecimento das diferenças e para pensarmos a relação deste como o exterior.

Diante disso, considerar os títulos de notícias como enunciados, por serem componentes do gênero notícia, apontam para algumas reflexões. Os títulos seriam os índices discursivos que indicariam a expressividade do enunciador no sentido da valoração dada ao tema. Além disso, se consideramos que o enunciado aparece em determinadas situações históricas, tendemos a acreditar que os títulos das notícias dizem muito sobre os embates dos discursos em momentos específicos da história. Isso quer dizer que os títulos (enunciados) das notícias são respostas (consensuais ou não, pacíficas ou não) a enunciados que circularam antes do seu aparecimento ou circulam no momento do seu aparecimento. Os títulos das notícias são compreendidos por nós como enunciados que tentam condensar não o tema que será tratado no texto, mas uma discursividade que perpassará o texto.

## 5 Uma paráfrase

Nesta seção, procederemos à demonstração das paráfrases realizadas pelos alunos. A atividade foi planejada no sentido de verificar como os discentes colocariam em funcionamento a noção de paráfrase antes trabalhada e como se inseririam como enunciadores. Foi dado um comando para que o aluno parafraseasse o enunciado, não houve indicação dos itens que deveriam ser alterado na operação.

Os títulos são de notícias veiculadas nos jornais, na versão on line, oglobo e sonoticiaboa nos dias 02.09.16 e 04.09.16. Selecionei um exercício realizado para esta demonstração.



Em relação ao enunciado (a), o aluno utiliza os vocábulos *arma* e *sucesso* em substituição a *chave* e *avanço*.

Refletir sobre as substituições considerando somente as aproximações semânticas é desconsiderar o potencial que os novos enunciados assumem para mostrar o enunciador que se posiciona. Inicialmente percebe-se que as palavras escolhidas para a realização da paráfrase não mantêm uma relação de sinonímia considerada convencional, isto é, as palavras não fazem parte do mesmo campo semântico. As palavras *arma* e *sucesso* fazem remissão a um universo de valores em que os objetos de discurso assumem um status de coisas utilitaristas ao passo que no enunciado original, o objeto é discursivizado de modo a assumir um status de progresso. O enunciador-aluno assume a posição de quem está fora do âmbito da saúde. É um sujeito que se mostra conectado às questões mercadológicas ou capitalistas. A subjetividade identificada nesta paráfrase não está ligada a um modo de ser, mas ao universo das relações, do diálogo. O enunciador mostra, no seu enunciado, os fragmentos dos encontros que já teve com os discursos que enquadram as questões da medicina e da saúde em outro universo. É a palavra do outro, no sentido bakhtiniano, que se insere neste novo enunciado.

Já no enunciado (b), o vocábulo *encontra* substitui *acha*, a expressão *ao dono* é incluída como complemento do verbo devolver, o vocábulo *recompensado* substitui *ganha* e o operador argumentativo *mas* é inserido no segundo período.

Podemos perceber que os vocábulos que integram a paráfrase mantêm uma relação de sinonímia muito próxima das palavras presentes no enunciado original. A palavra *encontra* dá ao enunciado um tom de solidez, pois encontrar apresenta um viés semântico mais estático que achar. A inserção do complemento *ao dono* explicita o caráter do morador de rua, ou seja, mostra que o morador de rua era honesto e não tinha intenção de ficar com o que não lhe pertencia. A presença do operador argumentativo *mas* gera uma quebra de expectativa, pois dialoga com uma voz que apostaria na não devolução. O vocábulo *recompensado* coloca novamente o morador de rua em evidência. O enunciado original apresenta uma concisão. Ao parafrasear, o enunciador promove uma ampliação não só na estrutura do enunciado, mas, sobretudo, no sentido. A subjetividade presente na paráfrase nos faz perceber um embate com um discurso referente aos estereótipos. O enunciador coloca em cena outra voz relacionada ao morador de rua que, potencialmente, não devolveria a carteira devido a sua condição socioeconômica. A subjetividade aqui presente mostra a desconstrução de uma verdade.

A partir das considerações feitas em torno da paráfrase, podemos tecer algumas considerações. A subjetividade, na perspectiva adotada neste trabalho, não se confunde com um modo de ser, mas com uma possibilidade de ser, de se mostrar. Possibilidade que pode ser vislumbrada no uso da língua, na produção de enunciados. Foucault (1997) fala em modos de subjetivação para afirmar que o indivíduo pode se produzir e buscar novos modos de vida. Por que não vivenciarmos isso nas atividades escolares? Sejam elas simples ou complexas? As questões relacionadas à subjetividade devem ultrapassar certos muros para que verifiquemos possibilidades de reflexão.

Relacionar paráfrase e subjetividade é compreender a reescrita como escrita, como produção já que a reformulação gera efeitos de sentido, leva os objetos de discurso a assumirem outros contornos.

## 6 Considerações finais

As questões relacionadas ao ensino de língua materna nos desafiam a pensar constantemente em aparatos teóricos que propiciem um ensino que atinja efetivamente a vida do alunado. O trabalho com a língua precisa ser situado nas particularidades das práticas sociais, já que é no seio da sociedade que as trocas, os encontros, os desencontros e os diálogos acontecem, se reiteram, se renovam, se mesclam. Isso faz com que o ensino de língua seja um dos elementos construtores da cidadania.

Nesse ponto, a questão da subjetividade mostra-se imprescindível. Refletir, levar a refletir sobre subjetividade e inseri-la efetivamente nas práticas com a língua é basilar para a constituição de um ensino que enseje a multiplicação de posturas ativas no mundo, de discursos ativos em várias instâncias. A ideia de uma subjetividade compreendida como possibilidade de se fazer e de ser, se exercitada na escola através do ensino de língua, torna-se um dos alicerces da constituição de um indivíduo que vê o mundo como possibilidade.

Travaglia (2011) defende que o ensino de gramática deve propiciar ao indivíduo qualidade de vida. Peço-lhe licença para ampliar sua colocação e dizer que o ensino de língua, em todos os âmbitos, deve propiciar qualidade de vida. Sendo a língua o maior bem cultural que um povo tem, sendo a linguagem o encontro do formal e do extralinguístico, sendo o mundo em que vivemos e atuamos perpassado e simbolizado pela linguagem, não é possível

pensar no ensino sem uma ligação com a atuação do indivíduo nas práticas sociais e discursivas. É preciso inserir e reforçar nas práticas de ensino de língua questões que coloquem em evidência os fatos relacionados à inscrição do indivíduo enquanto sujeito do seu dizer porque é um indivíduo participante do processo social, é alguém que ocupa espaços sociais, atuando pela língua.

Como bem assevera Benveniste (2005, p.222), *bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver*. A paráfrase, então, como recurso para o ensino de língua e como recurso para a problematização da subjetividade é um fenômeno dinamizador que permite ao aluno experimentar as vivências estéticas, para usar um termo foucaultiano, e existências na língua e na sociedade.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem. In: *Problemas de Linguística Geral II*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento. TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8.ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FUCHS, C. A paráfrase lingüística. equivalência, sinonímia ou reformulação. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, n. 8, p.129-134, 1985.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 184-191.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6.ed. São Paulo: Cortez: 2011.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase e cia.* 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural.* 5.ed.São Paulo: Cortez,2011.



## PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos<sup>1</sup>  
Obdália Santana Ferraz Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo discute sobre as práticas de multiletramentos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm (ou não têm) desenvolvido em seu fazer pedagógico. Necessitando interagir com os alunos, para, juntos, ressignificarem e (re)construírem concepções e práticas pedagógicas, o professor precisará contemplar, em seu projeto de ensino, demandas que a cultura digital propõe, principalmente, no que tange às práticas sociais de leitura e de escrita, que exigem do professor o trabalho com a linguagem, a partir de seus usos sociais, envolvendo a convergência de diversos gêneros multimodais e multissemióticos, produzidos, colaborativamente. Trata-se de pensar a leitura e a escrita a partir da pedagogia dos multiletramentos, da multiplicidade – cultural e semiótica – de práticas letradas da nossa sociedade. Nesse sentido, o desenvolvimento deste estudo demandou a discussão das seguintes categorias teóricas: letramentos, pedagogia dos multiletramentos, e pesquisa colaborativa. A partir da pesquisa colaborativa, que propiciou um movimento dialógico e reflexivo constante com os professores envolvidos, inferiu-se que as práticas pedagógicas analisadas ainda não contemplam os letramentos possibilitados pelas tecnologias digitais visando à formação de leitores e produtores de texto. Os docentes participantes, embora sejam usuários de dispositivos móveis e conectados em rede, portanto, membros da cultura digital, priorizam práticas pedagógicas de leitura e escrita em suporte impresso. Tal fato levou-nos a concluir que a efetivação da pedagogia dos multiletramentos é um grande desafio a ser enfrentado pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando à potencialização do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

**Palavras-chave:** Pedagogia dos Multiletramentos; Prática Pedagógica; Formação de Professor.

**Abstract:** This study discusses the multiliteracies practices that teachers in the early years of elementary school have (or not have) developed in his pedagogical practice. Needing to interact with students, to jointly ressignificarem and (re) build pedagogical conceptions and practices, the teacher will need to consider in their teaching project, demands that digital culture is proposed mainly with respect to the social practices of reading and writing, requiring the teacher to work with the language from its social uses, involving the convergence of several multimodal and multisemiotic genres, produced collaboratively. It is thinking about reading and writing from the pedagogy of multiliteracies, the multiplicity - cultural and semiotic - literate practices of our society. In this sense, the development of this study required the discussion of the following theoretical categories: literacies, pedagogy of multiliteracies, and collaborative research. From the collaborative research, which led to a

---

\* Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Endereço eletrônico: [sirlainenascimento@yahoo.com.br](mailto:sirlainenascimento@yahoo.com.br)

\* Doutora em Educação e Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Endereço eletrônico: [bedaerraz@hotmail.com](mailto:bedaerraz@hotmail.com)

dialogical and reflexive movement constant with the teachers involved, it was inferred that the pedagogical practices also analyzed do not include literacies enabled by digital technologies aimed at training of readers and text producers. Participants teachers, although mobile users and networked, so members of the digital culture, prioritize pedagogical practices of reading and writing in print. This led us to conclude that the effectiveness of the teaching of multiliteracies is a great challenge to be faced by the teacher in the early years of elementary school, aiming at the enhancement of the learning process of reading and writing of students.

**Keywords:** Pedagogy of multiliteracies; Teaching Practice; Teacher training.

## 1 Introdução

A educação contemporânea reclama pelo desenvolvimento de uma prática que seja capaz de proporcionar aos alunos oportunidades de construir seus conhecimentos e saberes de maneira colaborativa, interativa, produzida autonomamente, portanto, significativos. Não é mais possível conceber um ensino voltado para a transmissão de conteúdos. Tal fato leva à necessidade de refletirmos sobre a distância que ainda existe entre a educação e as mudanças ocorridas na sociedade, as quais, inevitavelmente, têm provocado transformações nas ações que se desenvolvem no ambiente educacional. Tais mudanças, desencadeadas pelas tecnologias digitais, influenciam, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Estamos inseridos em um ambiente social em que a colaboração e a interação entre os sujeitos, dispersos geograficamente, têm possibilitado o compartilhamento de experiências e interesses comuns, através das trocas instantâneas de informação e do contato contínuo/ininterrupto dos usuários, pelas redes sociais digitais. Essas práticas da sociedade contemporânea impulsionam os profissionais da educação a repensarem sobre sua atuação nesse cenário global, além de levarem à reflexão sobre o papel do professor, diante da rápida produção e difusão de conhecimentos, no mundo globalizado.

A difusão das tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxe profundas alterações na formação social, econômica e política da sociedade. Estas passam a exercer papel essencial na emergência das redes digitais no mercado global, desinstalando velhas qualificações, criando novos perfis profissionais, gerando habilidades e competências que trazem novas exigências para a inserção sociocultural dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2006, p. 12).

Essas mudanças ocorridas na sociedade, promovidas pelas tecnologias, nos convocam a refletir sobre seus desafios e suas potencialidades para a educação. Acreditamos que é necessário que a formação docente seja contínua, levando os professores a refletirem e a compreenderem o cenário social vigente. Dentre as tantas questões a serem discutidas, destacamos as contribuições das tecnologias digitais para a ressignificação e ampliação das práticas de leitura e de escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos princípios dos multiletramentos, já que, nos espaços digitais, estão dispostos textos de variados gêneros, constituídos de múltiplas linguagens.

Entendemos que a prática pedagógica dos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental, numa perspectiva crítica, deve contemplar um trabalho baseado na realidade sociocultural dos sujeitos aprendentes, incluindo aí a compreensão sobre as características da cultura digital, através do desenvolvimento de momentos formativos com os professores, que lhes proporcionem reflexão sobre sua atuação pedagógica, de forma a contemplar ações fundamentadas em práticas digitais de leitura e de escrita de textos multimodais, disponibilizados na rede.

Podemos dizer que a relevância dessa investigação baseia-se na urgência de discutirmos e refletirmos sobre a necessidade de ações efetivas para o desenvolvimento de uma prática educativa que se paute nos multiletramentos, considerando os desafios contemporâneos que demandam um perfil docente diferenciado para a Educação Básica, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, observa-se que a análise dos baixos indicadores educacionais, referentes aos primeiros anos do Ensino Fundamental, revela que a maioria das crianças brasileiras conclui o ciclo destinado a sua alfabetização, sem estar plenamente alfabetizadas. Tal fato incentiva-nos à reflexão sobre as práticas e estratégias utilizadas em sala de aula para a elevação da qualidade da Educação Básica, no que diz respeito à formação de alunos leitores e produtores de texto.

Sendo o professor sujeito atuante no processo educativo, que interage com os alunos, buscando, juntos, ressignificar e (re)construir concepções e práticas pedagógicas, precisa compreender e contemplar, em seu projeto de ensino, os desafios que a sociedade contemporânea nos traz, principalmente, no que tange às práticas sociais de leitura e de escrita, no contexto da cultura digital. A escola contemporânea precisa ter um olhar diferenciado diante da presença das TIC e de como estas podem potencializar a formação de leitores e autores contribuindo, segundo Silva (2009, p. 162-163),

[...] para a ampliação do letramento do aluno, a partir de novos gêneros discursivos e textuais, dando-lhe condições pedagógicas de ampliar seus modos de ler e escrever em diferentes suportes, através das interfaces possibilitadas na internet.

Compreendemos que o docente é o mediador desse processo de ensino e aprendizagem e, portanto, deve proporcionar situações desafiadoras para o aluno interagir com os diversos gêneros discursivos, na produção de textos multimodais e multissemióticos, no espaço da sala de aula. Portanto, a formação de professores para atender às demandas impostas pela sociedade contemporânea deve ser contínua, dinâmica e dialética.

Nessa perspectiva, o presente estudo buscou refletir as práticas de multiletramentos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem (ou não têm) desenvolvido em seu fazer cotidiano, na sala de aula, visando compreender e discutir os desafios por eles enfrentados. O *locus* escolhido para realizar a pesquisa foi uma escola da rede Pública Municipal de Salvador – BA, localizada no bairro de Valéria, em Salvador. Constituíram-se sujeitos desta pesquisa quatro professoras que atuam em classes de 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A constituição do *corpus* para análise deu a partir de aplicação de entrevistas semiestruturadas, de observação de aulas e de sessões reflexivas. Na próxima seção, refletiremos sobre os principais construtos teóricos deste estudo que se configuraram como pressupostos basilares para a análise das informações originadas do campo empírico.

## **2 Tecendo reflexões sobre os conceitos de letramento(s) e multiletramento**

Para compreender a importância do estudo sobre letramentos e multiletramentos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamos refletir sobre os conceitos/concepções acerca dos pressupostos teóricos que balizam essa temática. Para tanto, recorreremos ao que preconiza a lei nacional sobre as competências de ler e escrever nesse nível de escolaridade.

Essas competências são legitimadas, no Art. 32, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), ao estabelecer que a escola de Ensino Fundamental

terá por objetivo a formação básica do cidadão, entre outros, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita.

O conceito de letramento (do inglês *literacy*) surgiu no Brasil na segunda metade da década de 1980, com a chegada das publicações inglesas e norte-americanas que abordavam tal temática para definir as práticas sociais de leitura e escrita. (TFOUNI, 2010; SAITO, 2011, SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; entre outros).

O termo foi adotado no vocabulário brasileiro como neologismo, a partir dos estudos de Mary Kato, ao buscar distinguir o termo alfabetização – apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); processo de aquisição do código escrito de uma língua (SAITO, 2011, SOARES, 2004; KATO, 1986) – de letramento, “prática que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 2010, p.22). Tfouni explica que o neologismo não é considerado por alguns teóricos da área pelo fato de entenderem o sujeito letrado como sinônimo de “pessoa de muitas letras; erudito” (TFOUNI, 2010, p.31).

Neste estudo, tal conceito nos é fundamental, pois, compreendemos que a prática do professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental precisa estar focada no desenvolvimento de atividades e ações que contemplem a análise e reflexão sobre o SEA, partindo do entendimento sobre as funções sócio-históricas da escrita e da leitura, conceituadas por Soares (2004, p.47) como letramento: “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Nossas vidas são permeadas por diversos *eventos de letramentos*,<sup>3</sup> relacionados à leitura e à escrita, desde o despertar até o momento do descanso noturno. Aprendemos as práticas discursivas cotidianas antes mesmo de adquirir, completamente, as aprendizagens necessárias para efetivar a leitura convencional. Tfouni (2010, p.86) afirma que

O sujeito do letramento [...] não é necessariamente alfabetizado. Isso significa que nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores de texto específicos (na modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais.

Entendemos que os letramentos não se dão apenas na escola e que, por isso, o professor precisa valorizar, considerar e potencializar, cada vez mais, nas suas práticas pedagógicas a concepção de um diálogo multicultural, em que é necessário relacionar a cultura hegemônica/dominante social e historicamente validada com as práticas de letramentos inerentes à cultura local dos alunos. O docente precisa, ainda, atentar para o fato de que a inserção na cultura escrita possibilita a compreensão do sistema escrito, no uso das práticas sociais, culturas de leitura, oralidade e escrita. Kleiman acredita que

É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Nesse contexto, emerge a ideia de que para se proporcionar aprendizagens significativas é indispensável favorecer correlações com a vivência dos sujeitos aprendizes, a partir da criação de espaços e momentos de experimentação/imersão em práticas sociais letradas. Portanto, não há como a escola do século XXI estar alheia às demandas da sociedade. São cada vez mais solicitadas práticas educativas que contemplem o cotidiano

---

<sup>3</sup> Eventos de letramento: qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos. (STREET, 2014, p. 173).

multiletrado que as crianças vivenciam, visando uma aproximação entre a vida extra e intra-escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é recomendado ao docente do ciclo I que desenvolva uma prática pedagógica fundamentada no letramento, entendendo-se letramento como produto da inserção dos alunos em atividades envolvendo práticas sociais que possuem a escrita como sistema simbólico e tecnologia. Tais práticas discursivas materializam-se pela escrita, tornando assim, significativas ainda que

[...] às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 21).

Corroborando com essa assertiva, com relação à inexistência de sujeitos em “zero grau de letramento”, tendo em vista que estamos numa sociedade essencialmente letrada, independente da região em que vivemos, seja urbana ou rural, Tfouni (2010, p. 24) nos diz que “[...] o termo ‘iletrado’ não pode ser usado como antítese de ‘letrado’. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’.

Ao refletir sobre grau zero de letramento, letramentos como processo sócio-histórico e as consequências vividas pela sociedade letrada, interessa-nos as discussões de Street (2014), que nos apresenta dois modelos de letramentos, a saber: modelo “autônomo” de letramento e modelo “ideológico” de letramento. O autor define os respectivos modelos da seguinte forma: modelo “autônomo”: “[...] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social”; e, o modelo “ideológico”: “[...] ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’”. (STREET, 2014, p.44).

A partir dos estudos de Street entendemos que, no modelo “autônomo” a escrita configura-se como um sistema isolado de contexto, neutra e que segue uma estrutura linear. Entretanto, o autor defende que qualquer sistema de escrita está imbuído de sentidos e significados, contaminados pelos aspectos culturais, econômicos e tecnológicos da sociedade. Já o modelo “ideológico” concebendo o letramento como prática social, leva em consideração os legados sócio-histórico, cultural e ideológico da sociedade, associados, diretamente, às estruturas sociais de poder e de dominação.

Ao concebermos que a prática pedagógica contemporânea, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve se estruturar a partir da permeabilidade entre as culturas locais/globais e a cultura valorizada/dominante, para a efetivação de aprendizagens significativas aos alunos, colocamos a ênfase na necessidade de o professor contextualizar a função social dos gêneros discursivos desenvolvidos em sala de aula, na busca de construir, com os estudantes, uma visão crítica dos fatos do mundo, transformando-os em agentes sociais letrados no meio em que vivem. Para Soares, “[...] tornar-se letrado é transformar a pessoa, não no sentido de mudar de classe social ou cultural, mas de lugar social, pois o seu modo de viver socialmente e de se inserir na cultura se tornam diferentes” (SOARES, 2004, p. 37).

Partindo dessa premissa, usar a linguagem escrita a partir de seus usos sociais envolve a convergência<sup>4</sup> de diversas linguagens (impresa e/ou digitais), em circunstâncias plurais, a

---

<sup>4</sup>Entendemos por *Convergência* a ação de convergir, agregar e promovermos a interatividade entre diversos sujeitos. Para Jenkins (2009, p.377), o termo se refere “a uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente. [...] é um processo

fim de nos comunicarmos e nos expressarmos de maneira criativa, atendendo às necessidades de interação exigidas em cada contexto sociocultural, produzindo, colaborativamente, em rede.

Entendemos que letramentos são as práticas sociodiscursivas presentes nas situações concretas de interação/comunicação humana. A interação dos sujeitos da sociedade atual é ampliada e potencializada pelas tecnologias digitais que ganhou uma dimensão na cibercultura, ao ampliar as possibilidades de comunicação e transformar as relações sociais, estabelecendo a convergência entre o social e o tecnológico, homem e tecnologia, gerando, assim, a pluralização dos letramentos. De fato, “Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais”. (LEMKE, 2010, p. 455). Os letramentos avançam para além do impresso, na cibercultura e tornam-se partes integrantes de cultura digital; constituem práticas sociais; letramentos contemporâneos que formatam textos em gêneros discursivos constituídos de várias semioses, as quais integram os novos letramentos<sup>5</sup>.

Assim se configuram os multiletramentos que dizem respeito à multiplicidade – cultural e semiótica – de práticas letradas da sociedade em rede, como enunciam Rojo & Moura:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não se faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (2012, p. 13).

Os princípios dos multiletramentos, baseados em um ensino contextualizado e interdisciplinar pressupõem, portanto, um trabalho pedagógico que considere as diversas manifestações culturais presentes em sala de aula, a partir da elaboração de atividades que envolvam as multissemioses dos textos contemporâneos. Cope e Kalantzis (2000, p.18) sinalizam que a proposta nesse contexto permeia, “[...] uma epistemologia do pluralismo que, viabiliza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades”. Isso significa levar em consideração as múltiplas e diversas realidades vivenciadas no cotidiano dos alunos e as trajetórias individuais de aprendizado, sendo o professor um mediador do processo formativo de sujeitos críticos, que poderá ser potencializado pelas tecnologias digitais, contemplando a produção cultural que está à nossa volta.

Nesse sentido, a cibercultura configura-se como um espaço de letramentos onde a convergência midiática é potencializada pelos recursos disponíveis. Encontram-se, nesse espaço, textos interativos em variadas instâncias (nas interfaces hipertextuais), que despertam o interesse de seus usuários, possibilitando novas formas de acesso aos documentos, como também formas inovadoras de leitura e de interpretação de mundo. Para tanto, faz-se necessário um posicionamento crítico dos sujeitos diante das múltiplas semioses que

---

contínuo ou uma série contínua de interstícios entre diferentes sistemas de mídia, não uma relação fixa.” No âmbito da comunicação utiliza-se o termo *Convergência midiática* para designar a interação a partir das mídias digitais.

<sup>5</sup> De acordo com Street (2014, p. 8), os novos estudos do letramento busca compreender a escrita não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relação de poder. Compreendendo, portanto, o letramento como prática social.

constituem os textos, na sociedade digital. Concordamos com Orlando & Ferreira (2013, p. 415), quando afirmam que

[...] o indivíduo deve analisar e se posicionar reflexivamente diante dos textos - como já era proposto pelos letramentos - e, sobretudo, tem de lidar com os multiletramentos exigidos pelas mudanças sociais, lendo, ouvindo, assistindo e produzindo textos que empregam meios semióticos distintos, considerando concomitantemente os propósitos envolvidos nesse processo de produção como valores políticos, econômicos, morais, etc., em situações socioculturais diversas.

Portanto, os professores precisam preparar-se para lidar com essa demanda, tendo em vista que as tecnologias digitais influenciam o modo de vida dos estudantes, de maneira constante, e em todas as áreas do cotidiano desses sujeitos; a escola, por sua vez, precisa desenvolver práticas de leitura e de escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os princípios dos multiletramentos.

Nesse cenário, surge a necessidade de estudos sobre aspectos que contribuam com a atuação docente, de modo que possamos elaborar ações pedagógicas que almejem a aquisição da leitura e da escrita, a partir da cultura digital, na perspectiva dos multiletramentos, por acreditar que o ambiente digital auxilia a produção de textos multimodais, em que palavras, imagens, sons, animações são “linkados”, fazendo parte de uma complexa rede de sentidos e significados. Nesse sentido, defendemos que

[...] na leitura, produção e análise de enunciados/textos contemporâneos, tanto de tema, como de forma composicional e de estilos – pois há também formas de composição e estilos de imagem, músicas, etc. -, precisamos levar em conta as características multimodais ou multissemióticas desses [sic] para a construção dos sentidos (temas). (ROJO & BARBOSA, 2015, p.112).

A ideia de multiletramentos não está atrelada apenas ao texto digital, mas ao impresso também. Entretanto, Rojo & Moura (2012) chamam a atenção para o fato de que é no contexto das tecnologias digitais que ocorre uma potencialização do saber, através da constituição de redes de conhecimentos. Então faz-se necessária uma reflexão sobre as mudanças que as “culturas da juventude e as novas tecnologias trazem para o ensino de línguas em contexto escolar” (ROJO, 2013, p. 9) ao propor que crianças se aproximem e manuseiem gêneros discursivos que circulem e são produzidos em ambientes digitais.

Apoiamo-nos na teoria dos gêneros de discurso abordados por Bakhtin (2003[1979]) fundada na premissa de que a linguagem tem caráter interativo, sócio-histórico e dialógico. Nesse sentido, os gêneros permeiam a vida diária dos sujeitos visando comunicação e interação.

[...] tudo o que ouvimos e falamos diariamente se acomoda a gêneros discursivos preexistentes, assim como o que lemos e escrevemos. Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas – como a mais simples saudação – até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro. (ROJO, 2015, p.18).

Sobre essa questão, Silva (2012, p.28) ao se reportar sobre a atuação dos sujeitos de acordo com os construtos preconizados por Bakhtin afirma que, “[...] o sujeito (se) constrói na relação de interação com os outros; e a linguagem, de caráter dialógico, é constitutiva desse sujeito, cujo discurso é sempre inacabado, provocando, como réplica, o enunciado do outro, o que gera uma alternância de vozes”. Nesse contexto, entendemos que o texto presente no

ciberespaço demanda uma mudança na forma de produção, circulação e disseminação dos discursos, a partir do momento em que não se tem uma produção unilateral; isto é, um escritor e –como ocorre, muitas vezes, nas escolas – um único leitor, no caso, o professor, mas, diversos sujeitos/vozes que se imbricam e interagem de forma simultânea e contínua.

Essas mudanças significativas nas práticas sociais de leitura e escrita, na contemporaneidade, pressupõem uma produção colaborativa/interativa em que as funções de autor e leitor se imbricam. Para Rojo (2013, p. 20), o interessante não é mais falar em “leitor-autor, mas em *lautor*, criando novas situações de produção de leitura-autoria”. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita, a partir de seus atores – *leitor e autor* – se elaboram mutuamente, numa mesma situação comunicativa e num mesmo suporte. Tal fusão, no ambiente digital, configura-se como um entrelaçamento entre os protagonistas da produção textual, realizando de fato, uma construção colaborativa potencializada pela Web 2.0, que “[...] muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis [...]” (ROJO, 2015, p.119).

Compreendemos, então, que a cibercultura, enquanto um ambiente de novos letramentos, contribui, significativamente, para a reflexão metalinguística, em que a convergência midiática é evidenciada pela presença dos recursos interativos. Todavia, é muito comum, quando falamos das tecnologias digitais e do processo educacional, a maioria das pessoas associarem o termo tecnologia digital somente ao computador. Ao nos referirmos à tecnologia digital, é preciso uma reflexão teórica que nos possibilite uma compreensão mais aprofundada e consistente – que se distancie da ideia de maquínico/instrumental – sobre seus princípios e como potencializar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita através de sua utilização.

Nelson Pretto (2013), ao discutir sobre a questão do olhar maquínico/instrumental que alguns sujeitos envolvidos no processo educativo possuem, em relação à inserção das tecnologias digitais na escola, afirma que

A presença desses recursos, como fundamento da nova educação, transforma a escola, que passa a ser um novo espaço, físico, inclusive, qualitativamente diferente do que vem sendo. Sua função, nessa perspectiva, será a de constituir-se em um centro irradiador de conhecimento, com o professor adquirindo, também e necessariamente, uma outra função. Função de comunicador, de articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação. (PRETTO, 2013, p.139).

Nesse sentido, reforçamos a importância de se suscitar a reflexão com os docentes, principalmente, sobre a necessidade de transformação/ressignificação da concepção sobre tecnologias digitais e suas potencialidades no processo educativo, pois o espaço escolar contemporâneo – como centro irradiador de conhecimento – deve desencadear ações que considerem a produção colaborativa e criativa inerente aos sujeitos dessa época.

É fulcral ressaltar que se a dinâmica do ambiente digital possibilita novos espaços de comunicação, informação, socialização e interação, desenvolver uma prática didática na perspectiva dos multiletramentos representa alternativas de compreensão da utilização e funcionamento das linguagens que convergem nesse espaço, tendo em vista que, como nos diz ROJO (2015, p. 12) “[...] os gêneros discursivos [impressos e digitais]<sup>6</sup> integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados”.

Chartier (2002, p. 113), ao discorrer sobre o processo de leitura na web e suas infinitas possibilidades de ampliação de conhecimento, a partir da interação com diversos links, textos multimodais, produzidos nas mais variadas linguagens e dispostos no ciberespaço, afirma que

---

<sup>6</sup> Grifo nosso



O texto eletrônico é móvel, flexível, aberto, passível de recorte, recomposição, extensão e edição. A fragmentação e a não-linearidade deste arranjo textual complexifica o processo de produção de sentido uma vez que o leitor não tem acesso à totalidade do texto. Assim, o leitor tem pela frente um emaranhado de conexões – *hiperlinks* que o conduzirão a outros textos e fontes que para serem lidos e compreendidos dependerão da habilidade deste em unir as pontas entre as informações. A revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura.

Esse emaranhado de links e hiperlinks constitui o hipertexto, que propõe um processo de leitura que não está dissociado do processo de escrita (e vice-versa), já que a produção, na cibercultura, pressupõe uma atuação colaborativa e interativa entre os sujeitos, em que o papel de autor e coautor das produções é simultâneo, sem uma prevalência do autor sobre o leitor.

No ambiente cibernético, as informações são apresentadas de maneira distinta do texto impresso, convencional, tradicional. Esse ambiente possibilita novas formas de acesso aos documentos, caminhos hipertextuais de leitura e de interpretação de mundo. Bonilla (2002, p.185) define hipertexto como uma “forma de indexação e organização das informações, possibilitando ao documento um aspecto dinâmico e de multimídia”.

O texto estruturado sob a forma de hipertexto, ou seja, ativado por *links* os quais são organizados e selecionados, previamente, pelo autor, para proporcionar ao leitor experiências interacionais resultantes da relação autor-texto-leitor-outros textos, poderá promover, no entrelaçamento de múltiplas vozes de e dos diversos letramentos, a construção do conhecimento, que se dará a partir do contato com vários posicionamentos acerca de uma ou inúmeras temáticas.<sup>7</sup>

Xavier (2010, p. 208) entende o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Para Marcuschi, essas formas de textualidade contemporânea a partir do processo de autoria e produção de sentidos na rede, diante da multiplicidade de linguagens (áudio, vídeo, pictórica, verbal), se configura como um desafio. Ele afirma que: “O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço”. (MARCUSCHI, 2007, p. 146).

Nesse sentido, desenvolver propostas que potencializem aprendizagens necessárias para a constituição e/ou consolidação da aquisição da leitura e da escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola contemporânea, requer formação docente contínua que possibilite aos professores interagir com seus alunos explorando as redes de conhecimento para que entendam a importância de uma prática multiletrada a qual valorize a pluralidade cultural que se apresenta na sala de aula; que trabalhe a leitura e a produção de textos,

---

<sup>7</sup>Seis termos básicos são apresentados por Levy (1993, p. 185), como sendo as características de um hipertexto, são elas: **Metamorfose**: capacidade de estar em um movimento constante de construção e (re)construção; **Heterogeneidade**: associação de variados e inúmeros elementos e mídias (palavras, sons, gráficos, informações de forma analógica e digital, dentre outras); **Multiplicidade e encaixe das escalas**: as informações estão ligadas entre si formando uma essencialmente uma rede de saberes; **Exterioridade**: a “alimentação” da rede de informações constitui um ambiente ‘exterior indeterminado’ que possibilita a inserção de novos elementos e novas e diferentes conexões; **Topologia**: o caminho do curso é definido pelas semelhanças e proximidades através do percurso de múltiplas possibilidades; **Mobilidade dos centros**: não existe um ponto central das informações. A mobilidade entre os variados centros configuram-se em uma constante construção e (re)construção de mapas conceituais.

envolvendo a multiplicidade semiótica presente nos espaços sociais; que se aproprie das possibilidades criadas pelos hipertextos, visando à produção colaborativa, e, com essa prática pautada nos multiletramentos, a partir do elemento articulador, a linguagem, poder contribuir significativamente para a formação dos alunos, acolhendo a diversidade humana.

Para a efetivação de uma prática pedagógica, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, faz-se necessário que o docente conheça e compreenda os pressupostos que embasam tal teoria, propostos pelo Grupo de Nova Londres (GNL). A pedagogia dos multiletramentos, pressupõe algumas recomendações pedagógicas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem que se propõe multiletrado. Essas orientações propostas pelo GNL e expostas no portal *Multiliteracies*<sup>8</sup>, são distribuídas em quatro momentos principais de uma prática educativa multiletrada, a saber:

- *Prática situada*: elaboração de projeto didático que vise à imersão de práticas letradas que fazem parte da cultura dos alunos;
- *Instrução aberta*: análise crítica das produções vivenciadas pelos alunos e seus processos de construção;
- *Enquadramento crítico*: interpretação dos contextos sociais e culturais objetivando a efetivação da próxima etapa que é a efetividade de uma,
- *Prática transformada*: ressignificação da prática educativa;

Sobre essas premissas da pedagogia dos multiletramentos, explicam-nos Cope e Kalantzis (2000, p. 32):

Os quatro componentes da pedagogia que propomos aqui não constituem uma linear hierarquia, nem representam estágios. Pelo contrário, são componentes que são relacionados de forma complexa. Elementos pode ocorrer simultaneamente, enquanto que em diferentes momentos um ou o outro vai predominar, e todos eles são repetidamente revisitado em diferentes níveis<sup>9</sup>. (Tradução nossa)

Se o objetivo da escola – na perspectiva democrática de educação – é formar cidadãos críticos, conscientes, mobilizadores e libertos, é, portanto, necessária uma educação com esses princípios. Rojo, ao comentar sobre essas etapas da prática pedagógica multiletrada, afirma que “essa proposta didática é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 30).

Para isso, é preciso uma reforma educacional que contemple desde a organização dos sistemas educacionais até o próprio trabalho educativo. Há a necessidade de uma educação que propicie a tomada de decisão, a responsabilidade política e social, enfim, que contribua efetivamente para a transformação de uma ordem social excludente que ainda temos.

A Pedagogia dos Multiletramentos prevê uma educação para as diversidades. O GNL, há vinte anos atrás, no manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”)<sup>10</sup> já questionava sobre

O que é a educação adequada para as mulheres; para Pessoas indígenas; para os imigrantes que não falam a língua nacional; para alto-falantes de

<sup>8</sup>Disponível em: <http://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>. Acesso em 02 jun. 2015

<sup>9</sup> The four components of pedagogy we propose here do not constitute a linear hierarchy, nor do they represent stages. Rather, they are components that are related in complex ways. Elements of each may occur simultaneously, while at different times one or the other will predominate, and all of them are repeatedly revisited at different levels (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 32).

<sup>10</sup> O manifesto consta na íntegra no livro de COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs). *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000

dialetos não-padrão? O que é apropriado para todos no contexto de os fatores cada vez mais importantes de diversidade local e conectividade global? (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 10, tradução nossa)<sup>11</sup>

Percebemos, desse modo, que desenvolver uma prática educativa, nessa perspectiva, certamente, configura-se como processo complexo, pois, exige do professor criar e desenvolver com os alunos projetos (*designs*) que extrapolem o contexto escolar, considerando, portanto, como nos explica Rojo (2013, p. 14), “[...] a diversidade produtiva (âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (âmbito da vida pessoal)”.

É preciso, portanto, refletir sobre a possibilidade de uma prática educativa renovada que não só se fundamente apenas em letrar e alfabetizar os alunos, mas multiletrá-los, levando em consideração que o espaço digital é um ambiente frutífero, onde se apresenta uma diversidade peculiar de gêneros textuais, que fazem parte do cotidiano dos educandos e, portanto, se configuram como significativos. Nesse contexto, é urgente que os educadores desejem imergir nessa lógica digital para compreenderem e, posteriormente, promoverem aulas que atendam às demandas exigidas na contemporaneidade. Portanto, é de fundamental importância investimentos na formação do professor, em especial, na formação continuada, voltada para o desenvolvimento de uma prática multiletrada, isto é uma práxis (ação-reflexão-ação) que valorize a multimodalidade da linguagem, tornando o discente protagonista no processo de transformação e de produção de saberes e conhecimentos.

### **3 Diálogos colaborativos: A teoria e a prática de multiletrar-se**

O caminho de pesquisa trilhado nos propiciou refletir sobre as demandas sociais apresentadas pela inserção das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, num cenário mundial capaz de facilitar e estreitar a comunicação entre os sujeitos e disseminar, de forma rápida, uma gama de informações, tornando a vida das pessoas mais prática.

Escolhemos a metodologia de pesquisa colaborativa por sabermos que o processo de investigação científica é dinâmico, complexo e, portanto colaborativo. Assim, as interlocuções com sujeitos nos levaram a refletir sobre a realidade referente ao ensino e aprendizagem encontrada no campo empírico.

Por entendermos que há uma certa carência de projetos de formação continuada com foco nos multiletramentos, desenvolvemos uma pesquisa em que pesquisador e os professores sujeitos participantes da pesquisa dialogaram e refletiram sobre a prática pedagógica cotidiana, visando a uma produção de conhecimento significativa, de modo que se promovam ações que instiguem o olhar crítico e reflexivo dos alunos, e que se ressignifiquem a prática pedagógica, considerando as demandas e transformações ocorridas na atualidade – proporcionadas pelas TD –, com vistas à formação de leitores e produtores de textos, com fim social, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apresentamos nessa discussão relatos/depoimentos emitidos pelos docentes sobre a concepção de letramentos, multiletramentos e prática pedagógica multiletrada, a partir das aulas observadas e entrevistas respondidas pelos sujeitos participantes<sup>12</sup>, bem como os

---

<sup>11</sup> What is appropriate education for women; for indigenous peoples; for immigrants who do not speak the national language; for speakers of non-standard dialects? What is appropriate for all in the context of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness?

<sup>12</sup> Para fins de preservação da identidade, não foram revelados os nomes dos sujeitos. Assim, foram identificados por nomes fictícios, definidos, conjuntamente, no início das sessões reflexivas, como: Mel, Nany, AG e MC.

conhecimentos sobre as referidas temáticas, construídos pelos sujeitos desta pesquisa. A partir das falas socializadas nos encontros reflexivos, analisamos à luz dos pressupostos teóricos a prática pedagógica efetiva e compartilhada nesses momentos de estudos colaborativos.

Nos primeiros contatos com o campo de pesquisa, apresentamos o projeto de investigação e realizamos uma entrevista semiestruturada para conhecimento do perfil dos sujeitos participantes, bem como das concepções que, até então, tinham construído, acerca das categorias teóricas priorizadas neste estudo. Assim, ao dialogarmos sobre o entendimento das professoras, a respeito da concepção de letramento, elas nos disseram o seguinte:

[...] é o processo de aquisição da leitura de forma global [pausa] não apenas codificar/codificação e decodificação onde o ler e escreve, é, é...tenham um sentido e este esteja considerando o contexto social dos alunos. (Professora Nany).

[...] é a aquisição da leitura e da escrita com a finalidade de orientar na vida prática do indivíduo, né?! (Professora Mel).

[...] é quando um indivíduo se apropria do sistema de leitura e escrita. (Professora AG).

[...] é ver o mundo através das múltiplas linguagens. (Professora MC).

Inferimos, de acordo com o que foi dito, que ainda existe uma imprecisão com relação ao significado de letramento, pois, três das quatro concepções descritas trazem uma ideia sobre o entendimento das docentes a respeito do conceito de alfabetização: processo de codificação e decodificação do sistema de escrita; “ação de ensinar/aprender a ler e escrever” (SOARES, 2004, p. 47). Apenas a Professora Nany considerou, em sua fala, o contexto social como um aspecto relevante e primordial para uma prática na perspectiva do letramento.

Ao afirmarem que letramento é o *processo de aquisição/apropriação da leitura e da escrita*, podemos interpretar que, para Professora Mel, alfabetização e letramento são sinônimos; ela entende ser através de atividades envolvendo textos do cotidiano dos alunos – sem proporcionar reflexão sobre a produção escrita através das intervenções docentes – pura e simplesmente, que os alunos vão adquirir as habilidades necessárias para a apropriação do SEA. Esse diálogo apontou-nos para a necessidade de discutirmos, na sessão reflexiva, algumas premissas sobre a noção delas acerca do que seja ler e escrever e o entrelaçamento com a função social dessas aprendizagens.

A partir das reflexões, nas sessões, discutimos as concepções de alfabetização e letramento como construtos teóricos interligados que objetivam o produto final: consolidação da leitura e da escrita, através de um processo contínuo que possibilita aos sujeitos conquistarem habilidades indispensáveis para compreenderem o SEA. Todavia, são processos distintos. Segundo Tfouni (2010, p. 11-12),

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual[...]O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Observando o discurso da Professora Nany, observa-se que quando ela afirma que esse processo é de *forma global* e ressalta que é preciso que se considere “o contexto social dos alunos”, pressupõe-se que ela está considerando as aprendizagens adquiridas social e

culturalmente, nos contextos informais, ou seja, produção de saberes que se dão antes e para além da escola.

A Professora Mel, ao conceituar Letramento, relaciona-o com a aquisição da leitura e da escrita, mas complementa: “com a finalidade de orientar na vida prática dos indivíduos”. Ao refletirmos sobre o que diz a docente, percebemos que ela tem clareza de que os letramentos permeiam a vida dos sujeitos, por isso mesmo não podendo ser entendidos como a aquisição do código escrito como fim em si mesmo. Interpretamos que a professora coloca como foco principal a aprendizagem do ato de ler e escrever, assumindo o letramento como processo de condução do cotidiano – e não como condição social das pessoas – independentemente de serem alfabetizadas.

Concordamos com a premissa de que o letramento está atrelado as práticas sociais, por exemplo: identificação do ônibus que precisa utilizar para se deslocar da escola para casa; interpretação das placas de trânsito; escrita de uma mensagem no dispositivo de comunicação instantânea (*whatsapp*) e de um email ou relatório de trabalho. Envolve os conhecimentos e técnicas da alfabetização, porém necessita da experiência do uso da leitura e escrita nas práticas cotidianas. Concordamos com Street (2014, p.208) quando preconiza que devemos compreender os letramentos como “[...] prática social em vez de focalizar simplesmente as práticas de sala de aula”.

O cotidiano humano é imbuído de práticas letradas e a escola é apenas um dos espaços em que esse cotidiano se faz e se refaz. Rojo (2004), ao abordar a complexidade das práticas letradas, alerta-nos para o fato de que o letramento escolar desenvolve apenas práticas letradas “lineares e literais”, isto é, aquelas que interessam para o ato de ler na escola.

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p. 1-2).

Nosso viver é tecido/constituído pelas diversas inter(ações) que realizamos nos mais diversos ambientes aos quais pertencemos (familiar, escolar, profissional, religioso, etc). Portanto, nossas ações comunicativas cotidianas estão imbuídas desses gêneros discursivos, sejam eles formais ou informais. Sobre isso nos dizem os estudos bakhtinianos, citados por Rojo (2009; 2015), que nos leva a refletir sobre o conceito de *esfera da atividade ou de circulação de discursos*.

Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística, etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes. (ROJO, 2009, p. 109).

O diálogo sobre a temática letramento(s) e multiletramentos conduziu-nos – pesquisador e sujeitos da pesquisa – à discussão sobre a Pedagogia dos multiletramentos, na intenção de construirmos um entendimento sobre a concepção teórica. A maioria das professoras mostrou-se alheia à discussão sobre essa nova pedagogia educacional.

Já ouvi falar sobre a Pedagogia dos Multiletramentos. Entendo que seja aquela que considera a produção textual não somente linguística e sim integrada a som, imagem, movimento, que considera o pluralismo das estratégias. (Professora Nany).

Não ouvi, mas acredito estar relacionado aos multimeios de chegar ao letramento. (Professora Mel).

Não. Nunca ouvi falar nada a respeito da Pedagogia dos Multiletramentos. (Professora AG).

Não. Realmente não me recordo de ter participado de nenhum momento de formação/estudo em que tivesse abordado esse tema. (Professora MC).

Observamos, nas falas das professoras Nany e Mel, uma noção das características da Pedagogia dos Multiletramentos e de elementos constitutivos de uma produção multiletrada, quando mencionam o aspecto multissemiótico. Porém, as falas revelam que esta não é uma prática que faz parte do cotidiano das professoras e apontam para a necessidade de se discutir a questão dos multiletramentos na sala de aula, a relevância e urgência de se desenvolver uma pedagogia de projetos e não de conteúdos que propiciem aos professores realizarem experiências de multiletramentos na Educação Básica, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, convidando os sujeitos a pensarem na importância de práticas multiletradas, nos usos e formas de apropriação e produção do conhecimento, as sessões reflexivas iniciaram-se pela discussão dos multiletramentos e as possibilidades de desenvolvimento de uma prática pedagógica nessa perspectiva, por acreditarmos que a escola não pode ficar alheia a esse movimento, tendo em vista que, somos integrantes de uma sociedade que tem como característica as relações em rede e o hibridismo das conexões, sejam elas digitais ou não.

As observações *in loco* nos levaram a perceber que os sujeitos partícipes, assim como os demais sujeitos pertencentes à comunidade escolar investigada, dialogam frequentemente através dos softwares de comunicação instantânea (dentro e fora do ambiente escolar) pois eles têm um grupo no *Whatsapp* que possibilita reuniões informais para tomadas de decisões do grupo, meio de comunicação de informes gerais da coordenação/gestão escolar, assim como também uma forma de entretenimento e fortalecimento dos vínculos entre eles. São práticas que fazem parte do cotidiano dos professores, mas não adentram, de modo didático-pedagógico, a sala de aula.

Propusemos ainda, com os docentes, uma discussão com intenção de desenvolver uma compreensão de letramentos como construtos sócio-históricos de que é tecido nosso cotidiano, sob a forma de gêneros discursivos, os quais são “*entidades da vida*” (ROJO, 2015, p. 27). Tal momento levou-nos ao estudo reflexivo sobre a multimodalidade textual, a multiplicidade de linguagens evidenciadas nos contextos digitais, que podem contribuir para melhoria da competência leitora dos alunos dos anos iniciais da Educação Básica. Essa discussão conduziu as professoras ao momento de *descrição* da prática por elas desenvolvida, em suas salas de aula, bem como o lugar que ocupavam as práticas multiletradas em sua vida pessoal e profissional.

Utilizo computadores, celulares, televisões com diversos recursos. [pausa]. Essas tecnologias... é, é me ajudam muito, como por exemplo na facilidade de comunicação com as pessoas, a facilidade de resolução de problemas corriqueiros como administrar as finanças via internet, facilita no acesso a textos, livros e demais materiais de estudo, incluindo minha formação já que tenho buscado cursos de especialização a distância, trazendo praticidade na minha rotina (Professora Nany).

Eu me considero uma pessoa multiletrada. Como trabalho, todo dia utilizo a internet para buscar notícias e informações do cotidiano, bem como faço uso das redes sociais de comunicação. [...] sempre utilizo das múltiplas linguagens e faço uso no meu cotidiano de mídias, filmes, imagens e, e, e todos e qualquer recurso que possa me proporcionar conhecimento e me deixar informada e atualizada. No meu cotidiano as

tecnologias estão sempre presentes, utilizo do celular e da internet vinte e quatro horas por dia, me mantenho informada, me auxiliando nas minhas aulas e no meu dia-a-dia. (Professora Mel).

Sim, sempre. Utilizo meios midiáticos, cotidianamente, tanto no trabalho como nos estudos e na vida pessoal como um todo. Eu me considero uma pessoa multiletrada, pois, é... faço uso cotidianamente de diferentes formas de letramento, tanto para o meu trabalho como educadora, como na vida privada, assim, é... utilizo livros, revistas, jornais, tanto impressos quanto em mídias televisivas e no computador, filmes, áudios, animações, etc. (Professora MC).

Eu, também, me considero sim [risos]. Através da comunicação com colegas de trabalho pelo telefone e rede sociais, envio de e-mails, impressões de documentos e outros. Porque [pausa] já que ser multiletrado é a capacidade de, de ampliar o acesso e a compreensão de diferentes sistemas comunicativos, né... hoje desenvolver o senso crítico, articulando diferentes sistemas de linguagens é uma necessidade inevitável. Estamos a todo momento, no mundo contemporâneo, sendo desafiado a fazer uso dos sistemas comunicativos, né... como condição de inclusão social e cultural. Uso as tecnologias na vida, nas relações sociais e de trabalho, entretenimento, é... elas diminuem as distâncias e promovem conhecimento. (Professora AG).

Os depoimentos das professoras demonstram que todas utilizam constantemente os artefatos multimodais, no seu cotidiano, para diversos usos que possibilitam tornar mais prática a vida pessoal. A Professora Nany se considera uma pessoa que faz uso constante de práticas multiletradas porque, em seu cotidiano, a presença das tecnologias digitais é significativa para comunicação, busca e atualização de informações gerais, formação profissional, resolução de problemas pessoais. A professora enfatiza o aspecto da praticidade existente em sua rotina, propiciada pela agilidade e rapidez do fluxo dos processos nos ambientes digitais e conectados em rede.

Entretanto, percebemos no depoimento da docente, que ela entende as tecnologias como ferramenta/instrumento que auxilia a vida pessoal, mas não menciona a potencialidade das TD para sua prática pedagógica, pelo seu caráter colaborativo, produtivo, criativo, autônomo que pode ser fomentado a partir do trabalho com esses aparatos.

No depoimento da Professora Mel, ela diz ser usuária ativa das TD – vinte e quatro horas por dia, já que utiliza dispositivos móveis como o *smartphone* participando das diversas redes sociais – com seu trabalho a partir do momento em que considera que as informações e atualizações oriundas de suas buscas na *web* a auxilia em suas aulas. Como estávamos no momento de discussão sobre o conceito de multiletramento, a referida professora menciona as múltiplas linguagens que faz parte de sua vida pessoal como meio de se tornar mais informada e atualizada, como ela mesma afirma. Todavia, o discurso recaí sempre na noção maquínica da utilização e consumo das TD.

O discurso da Professora MC também enfatiza o aspecto comunicacional potencializado pelas TD, quando ela diz utilizá-las no âmbito de sua vida pessoal e na sua atuação como educadora, fazendo alusão a diversas mídias que fazem parte de seu cotidiano, modificando seu modo de viver. Todavia, inferimos que a interação com as TD na esfera de vida profissional tem se resumido ao uso de mídias impressas e digitais apenas para subsidiar suas pesquisas/estudos; pois, quando das observações realizadas *in loco*, não presenciamos trabalhos, práticas envolvendo o uso efetivo (interativo e potencializador) das TD para a integração professor-aluno e aluno-aluno, no desenvolvimento de atividades criativas, colaborativas.

A Professora AG, em seu depoimento, comenta sobre os desafios que a sociedade contemporânea impõe aos sujeitos, de estarem sempre “atenados”, conectados, hiperconectados, pelo uso das TD, como forma de comunicação e estreitamento das distâncias entre as pessoas além da capacidade de construção de conhecimentos potencializados pelas TD. Ela menciona que somos desafiados a conhecer e interagir com as TD a todo momento e em todas os âmbitos da vida, tanto pessoal quanto profissional. Isso significa, como nos lembra Rojo (2013, p. 21), que “[...] não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos”.

Interpretamos, então, de acordo com o relato da professora, que ela associa as práticas de multiletramentos ao uso dos artefatos comunicacionais, para as relações sociais (cotidiano), mas compreende, também, que, para que se efetivem ações pedagógicas multiletradas, não se poderá abrir mão de atividades que priorizem o desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos, articulado às diversas linguagens com que são tecidas as redes sociais.

Os depoimentos nos mostram que os sujeitos partícipes são membros efetivos da cultura digital, interagindo através das redes sociais e dispositivos comunicacionais disponíveis na *web*. Esse é um aspecto importante a se considerar, quando refletimos sobre a possibilidade de metamorfose das práticas pedagógicas a partir da inserção de práticas potencializadas pelas TD.

É imperativo salientar que, nos depoimentos das professoras, observamos a ausência de relatos, experiências – seja no âmbito da vida pessoal, seja na vida profissional – de produções colaborativas em rede ou alguma prática pedagógica que explorasse as potencialidades de criação e autoria das multissemioses em rede, ainda que as partícipes ressaltem, fortemente, o caráter interativo da TD. Realizar práticas multiletradas é muito mais do que ser apenas usuário/consumidor dos artefatos tecnológicos. Perpassa pela capacidade de produção, construção, remixagem de conhecimentos nos ambientes digitais.

[...] as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (TEIXEIRA e MOURA, 2012, p.56).

Nesse contexto, desenvolver práticas pautadas na perspectiva dos multiletramentos demandará, inicialmente, uma aproximação com a diversidade de textos multimodais presentes no ambiente cultural dos alunos e um aprofundamento crítico das linguagens multissemióticas, buscando produzir sentidos para uma aprendizagem significativa que poderá culminar na transformação das práticas pedagógicas na comunidade escolar, de modo que reverberem dentro e fora dela. Entretanto, não podemos esquecer que

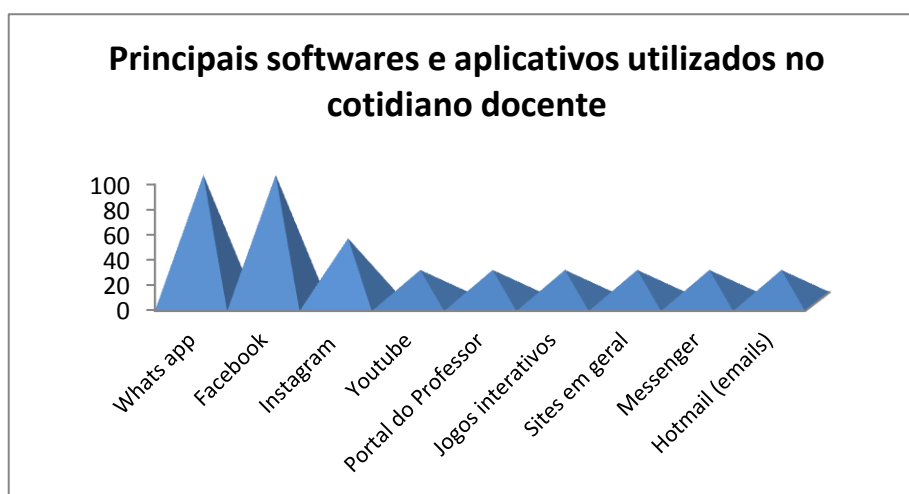
Construir um sentido diferenciado para as tecnologias digitais e da web nos espaços escolares requer uma mudança de papel dos professores e dos alunos, permitindo que esses sujeitos do processo de ensinar e aprender sejam atores e autores das suas trajetórias de aprendizagem. Nós, professores, precisamos permitir que nossos alunos nos indiquem o que gostam de fazer com a mediação da tecnologia, sejam as redes sociais como o *Facebook*, o *WhatsApp*, os jogos digitais, os aplicativos; enfim, as interfaces comunicacionais com as quais interagem. É fundamental indagar a estes sujeitos como se apropriam desses artefatos, o que fazem com eles, como compartilham e produzem conteúdos, evidenciando-os como protagonistas. (ALVES, 2016, p.577).



Se os professores se apropriam das tecnologias para suas atividades cotidianas, não deverá ser diferente na sala de aula, em que as tecnologias digitais poderão propiciar o desenvolvimento de produções colaborativas, instigar o espírito investigativos de professores e de alunos. Professores poderão mediar os trabalhos, instigando os alunos a se tornarem protagonistas, a criar percursos investigativos e dinâmicos de aprendizagem, a partir das atividades de leitura e de escrita.

Os relatos nos mostraram que as professoras fazem uso das tecnologias digitais para informa-se e comunicar-se; dizem utilizar as redes para diversas finalidades. Lançam mão, para isso, dos mais variados softwares e aplicativos, conforme relataram na sessão reflexiva e ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Principais softwares e aplicativos utilizados no cotidiano docente



Fonte: autora

O gráfico ilustra a frequência de uso dos softwares e aplicativos; consideramos esses dados relevantes, pois nos fazem refletir que é possível, como educadores, membros da cultura digital, ressignificarmos esses usos, saberes e formas comunicacionais para potencializar nossa prática pedagógica e proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos nossos alunos, que já interagem digitalmente.

Pelo exposto no gráfico 4, percebemos que as docentes partícipes interagem com as interfaces digitais, principalmente, com dispositivos de mensagens instantâneas, como o *Whatsapp*, e redes sociais como o *Facebook* e o *Instagram*. Então essa realidade apresentada por elas, em nossos diálogos, leva-nos a questionar: *se os sujeitos interagem, com certa familiaridade e frequência, com as interfaces digitais, para fins pessoais, quais são os obstáculos/entraves que os impedem de desenvolver uma prática pedagógica mediada pelas TD?* Alves (2016. p. 577), ao refletir sobre essas questões, assinala que

[...] uma das principais dificuldades refere-se ao distanciamento da escola em relação aos desejos e demandas dos seus alunos. Apesar de já termos, nos espaços escolares, professores que nasceram imersos no universo da cibercultura, interagindo cotidianamente com aplicativos, jogos, a *web* e, especialmente, com os dispositivos móveis, ainda encontramos entraves para construir sentidos para esses aparatos e as distintas informações que eles veiculam com as práticas pedagógicas. E, quando essas tentativas são realizadas, a ênfase recai em uma prática utilitarista e instrumental.

É possível afirmar, pelo que foi discutido nas sessões e nas entrevistas, que elas possuem entendimento da importância da inserção das TD em sala de aula, de que a escola

não pode/deve ficar distante da evolução tecnológica contemporânea, de que os alunos solicitam por aulas significativas; porém ainda têm dificuldades de articular momentos significativos, nessa perspectiva, para que, assim, consigam associar teoria a prática. “A escola não pode desconhecer esta realidade que se aproxima com o novo milênio e, muito menos, caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros” (PRETTO, 2013, p. 122).

Sabemos que a realização de um trabalho pedagógico que leve em conta o conhecimento de mundo que possuem, configura-se como um grande desafio aos professores. Os saberes cotidianos advindos do contexto social em que os alunos estão imersos são, geralmente, colocados à margem do processo de ensino e aprendizagem. Propor uma prática multiletrada poderá ser uma forma de considerar esses saberes, se considerarmos o modelo ideológico de letramento proposto por Street (2014, p. 9) em que as ações letradas são consideradas como “produtos da cultura, da história e dos discursos”. Isso exigirá do professor um trabalho pedagógico que tenha como ponto de partida a cultura e os saberes produzidos pelas comunidades das quais fazem parte os alunos, potencializando suas formas de enxergar a realidade e viver em sociedade.

#### **4 Considerações finais**

No período da realização da pesquisa empírica, em que adentramos o cotidiano escolar e observamos aulas dos docentes partícipes, percebemos que existe uma tentativa de investigação da cultura local, dos desejos, crenças dos alunos, com a finalidade de obter insumos importantes para subsidiar e fundamentar a prática pedagógica a partir de um planejamento que contemple aspectos da realidade vivenciada pelos estudantes.

Nesse período também houve a tentativa, por parte das professoras, de promover aulas envolvendo tecnologias digitais, como forma de articular com a prática pedagógica os estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos que estávamos desenvolvendo nas sessões reflexivas. Todavia, as observações nos mostraram que as atividades propostas pelas professoras se resumiam na subutilização das TD, pois, na realização das aulas, fizeram uso de equipamentos tecnológicos como: *notebook*, televisão, dispositivos móveis para fotografias, gravação de áudio e/ou vídeo, etc., mas como meros recursos didáticos de transmissão/exibição do conteúdo a ser trabalhado. Notava-se a ausência de propostas de produção que priorizassem a autoria colaborativa e crítica mediada pelas TD, que explorassem o potencial desse recurso como apoio ao processo educacional.

Ao refletirmos e discutirmos sobre a prática do professor na perspectiva de repensar sua atuação, de forma que considere, no contexto das tecnologias digitais, as realidades plurais vivenciadas no cotidiano dos alunos, seus valores, crenças, desejos, ações, inferimos que escola ainda desenvolve práticas que desconsideram a evolução tecnológica vivenciada em nossa sociedade.

É indispensável que o professor desenvolva competências e habilidades para realizar um trabalho pedagógico, a partir das tecnologias digitais, não tomando-as como simples recurso didático, mas possibilitando aos alunos manipular, apropriar-se das TD para construir conhecimentos, de modo que ultrapassem os muros escolares através da produção colaborativa e multissemiótica de textos.

#### **5 Referências**

ALVES, Lynn Rosalina. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. In: *Revista de Educação Pública*R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 574-593, maio/ago. 2016

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979], p. 261-306.

BONILLA, Maria Helena Silveira. *Escola Aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento*. Tese de doutoramento apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M.L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs). *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000

JENKINS, H. *Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e os novos meios de comunicação*, Trad.: S. Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61

KLEIMAN, Angêla B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 49, n. 2, pp. 455 - 479, jul/dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 22 jan. 2016.

MARCUSCHI, Luiz A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. *Avaliação de programas e emancipação digital*. Caderno de Pesquisa Esse in Curso - PPGEduc, v. 4 , n.6. p. 11-26, jun. 2006.

ORLANDO, Andreia Fernanda. FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do Letramento aos Multiletramentos: contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária. *Revista Travessias*, vol. 7. no.01. p. 414 – 431, 2013.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. - 8. ed. rev. e atual. - Salvador : EDUFBA, 2013. 286 p.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Disponível em:<<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>> acesso em 16 fev.16

ROJO, Roxane Helena R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. & MOURA, Eduardo. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R. (org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed, São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena R. & BARBOSA, Jaqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAITO, Fabiano Santos. *(Multi)letramento(s) na Escola Pública: Reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino*. Mestrado Acadêmico em Linguística. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: CDC/UFJF ' 01/03/2011 178 f.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre textos e hipertextos: os letramentos e a constituição da autoria na universidade. In: ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias (orgs). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. *Escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações*. 345 fl. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed., 9 reimpr., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho vermelho na cibercultura: por uma educação lingüística com multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena R. & MOURA, Eduardo. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 55 – 73.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz A. & XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido* (orgs). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

## **PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA AUTO-AVALIAÇÃO ESTRUTURADA**

Natália Sathler Sigiliano\*  
Alice Queiroz Frascaroli\*\*

Resumo: Este trabalho tem por objetivo avaliar a perspectiva de docentes da educação básica acerca do ensino de gramática em sala de aula. Para tanto, apoia-se na vertente teórica da Análise Linguística (MENDONÇA, 2006, p.207), segundo a qual a prática de análise linguística concebe a língua como ação interlocutiva situada, integra eixos de ensino, apresenta metodologia reflexiva, traça paralelo entre visões metalinguísticas e epilinguísticas, centra-se nos efeitos de sentido, funde-se com trabalho com os gêneros, privilegiando o texto, e tem preferência por questões mais elaboradas, que exijam reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. Entretanto, se, por um lado, as discussões acadêmicas têm enfatizado a importância de se aplicar a análise linguística em sala de aula, sob o viés de se fazer refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos associado às estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem, no funcionamento linguístico-textual e enunciativo dos gêneros (MENDONÇA, 2006; REINALDO & BEZERRA, 2012), por outro, faz-se necessário avaliar em que medida o discurso da academia tem sido de fato absorvido pela prática escolar. Nesse contexto, com vias a avaliar a pervasividade dos conceitos propostos pela corrente da Análise Linguística no ambiente escolar e as principais metodologias de ensino de gramática adotadas por professores, este trabalho aplicou e analisou instrumentos de auto-avaliação estruturada, através dos quais professores da rede básica avaliaram seu conhecimento teórico sobre ensino de gramática e suas práticas docentes mais recorrentemente empregadas nesse contexto. A análise dos questionários mostrou inconsistências entre o discurso docente e sua prática.

Palavras-chave: Análise Linguística; Formação de Professores; Gramática.

Abstract: This paper aims to assess the approach to grammar teaching adopted by teachers in the basic education system. To achieve this goal, we built on the concept of Linguistic Analysis (MENDONÇA, 2006, p.207), according to which linguistic analysis practices (i) approach language as a situated interlocutory action, (ii) integrate teaching axes, (iii) have a reflexive methodology, (iv) draw parallels between metalinguistic and epilinguistic views, (v) focus on meaning effects, and (vi) merge with the work with textual genres, focusing text analysis and more elaborate activities, which, in turn, require the learner to think about language suitability and meaning effects. Nevertheless, although academic discussions have been emphasizing the importance of applying linguistic analysis in classrooms so as to promote the association of language phenomena to discursive strategies (MENDONÇA, 2006; REINALDO & BEZERRA, 2012), it is important to assess to what extent such academic discussions have made an impact in teaching practices. In this context, we asked school teachers to answer structured self-assessment questionnaires in which they were invited to evaluate their knowledge about grammar teaching, as well as their daily practices in the classroom. The analysis of the answers showed inconsistencies between teachers' discourse and practice.

Keywords: Linguistic Analysis; Teacher Training; Grammar.

\*Universidade Federal de Juiz de Fora, [natalia.sigiliano@uff.edu.br](mailto:natalia.sigiliano@uff.edu.br)

\*\*Instituto Estadual de Educação de Minas Gerais, [alicefrascaroli@ig.com.br](mailto:alicefrascaroli@ig.com.br)

## 1. Introdução

A “aula de língua portuguesa” é constantemente associada à “aula de gramática”. Nas últimas décadas, propostas de reformas curriculares em Língua Portuguesa (LP) por todo o país têm apresentado mudanças relevantes na forma de se encarar o ensino de gramática. Em um contexto em que se entende que houve resultados insatisfatórios comprovados por avaliações externas, em que se constatam inconsistências teóricas na gramática normativa e, ainda, em que o texto e o discurso vêm sendo tomados como objetos de estudo (cf. MENDONÇA, 2006; BARBOSA, 2010), indaga-se a validade de o ensino de LP apresentar como foco um trabalho com a gramática descontextualizada.

Nesse cenário, as propostas acadêmicas e as reformas curriculares vêm responder à necessidade de intervenção na forma de abordagem da LP em sala de aula. Na década de 1980 Geraldi propõe a prática da análise linguística, cujo foco é em ensinar gramática com a finalidade de auxiliar o aluno, tendo como base para abordagem da aula de prática de análise linguística a leitura dos textos produzidos pelos alunos em aulas de produção (cf. GERALDI, 1997 [1984]). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, também preconizam que o ensino de LP não deve corresponder às imposições clássicas de conteúdos gramaticais, mas ter em vista as reais necessidades dos alunos no que diz respeito às práticas com produção, leitura e escuta de textos, em uma perspectiva pautada pela análise linguística (cf. BRASIL, 1998).

Dessa maneira, há quase duas décadas do lançamento dos PCN, cabe analisar se os conceitos propostos pela corrente da análise linguística estão presentes nas salas de aula do ensino básico e, ainda, quais as metodologias de ensino vêm sendo adotadas pelos professores de LP.

Assumindo a hipótese de que o ensino de gramática tem sofrido alterações reais em sala de aula, uma auto-avaliação foi estruturada a fim de se observar de que maneira os professores de língua portuguesa de Ensino Fundamental II e Médio de escolas públicas de Juiz de Fora já incorporaram (ou não) em seu discurso ou na sua prática de sala de aula a perspectiva da análise linguística.

## 2. Aula de língua portuguesa: “um espaço de conflitos”

Por vezes, o espaço da sala de aula de LP vem sendo tratado como um espaço de conflitos. Isso acontece porque tem-se, de um lado, professores que priorizam o texto como centro do estudo das linguagens e, de outro, aqueles que focam em um estudo baseado em itens linguísticos, em unidades específicas. Contudo, considerando os documentos oficiais, há tempos o texto tem sido indicado como aquele em que a ênfase da aula de LP deve ser dada. Segundo Lima, Marcuschi e Teixeira (2012), grande parte dos professores acredita ser o *texto* o centro da aula de LP. Apesar disso, ainda há profissionais da educação os quais entendem que, caso se opte por essa visão, não há espaço para o ensino da gramática. Assim, a gramática tem sido vista ainda, por alguns professores, como a vilã da aula de LP. Entretanto, de acordo com os 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).

Propõe-se, dessa maneira, uma reformulação da motivação do ensino de gramática, a qual não deve se pautar em lista de conteúdos, mas nas reais necessidades dos alunos em associação às atividades que desenvolvem em sua relação com o texto. É nessa direção que se dialoga com a perspectiva de ensino pautada na análise linguística, segundo dispõe Geraldi “a

análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 1997, p. 74)

Assim, apesar de haver um movimento de negação de ensino de gramática, em que se entende que atividades de compreensão e produção textual bastariam por si para resolver todas as questões de ensino de LP no ensino básico, há professores que persistem em conceber esse ensino ainda em frases isoladas, talvez por se sentirem mais seguros nessa perspectiva. Outros professores, na tentativa de aliar a gramática ao texto, acabam usando-o como pretexto do ensino de gramática (SILVA, 2011, p.34-35). Há, ainda, nas escolas, professores que, com sucesso, conseguem trabalhar os itens linguísticos de forma aplicada ao uso real e efetivo da língua, em que o ensino de gramática é aplicado ao trabalho com os gêneros textuais. De acordo com Mendonça: “Atravessamos um momento especial, em que convivem ‘velhas’ e ‘novas’ práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas.” (MENDONÇA, 2006, p.201)

Com o intuito de sondar de que maneira o discurso já defendido por documentos oficiais e pela academia é concebido pelos professores ou está presente em suas práticas de ensino de gramática, uma auto-avaliação foi estruturada e aplicada. Este trabalho reflete apenas parte de uma pesquisa em andamento intitulada *Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais*, realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora. Neste primeiro corte da pesquisa, o questionário foi aplicado a 20 professores da rede pública de ensino de Juiz de Fora. Como base para a elaboração das questões, pautamo-nos, principalmente, na oposição entre o “ensino de gramática” e a “prática da análise linguística”, proposta em Mendonça (2006, p.207), em que:

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

(MENDONÇA, 2006, p. 207)

Tabela 1: Ensino de gramática X Prática de análise linguística

Dessa forma, a auto-avaliação foi estruturada em duas partes: a primeira cujo objetivo principal era de perceber os conhecimentos e a aderência (ou não) do professor quanto à perspectiva da análise linguística e a segunda de observar se na prática docente ocorre coerência quanto ao discurso do que seria ideal no ensino de LP e à metodologia que revela aplicar em sua sala de aula ou mesmo o material didático que pretende utilizar.

### 3. Análise dos dados

Nesta seção, destacaremos os principais dados que este primeiro corte da pesquisa demonstrou. Em um primeiro momento, optou-se por se conhecer o perfil da amostra. Isso ocorre porque esperava-se que, quanto mais recentemente os professores teriam se graduado, mais dominariam e, possivelmente, incorporariam, a perspectiva da AL em suas salas de aula, por ser essa perspectiva algo mais recentemente implementado nos cursos de graduação e de formação dos professores. Ademais, os professores foram questionados quanto à titulação, também no intuito de se observar se ela influenciaria nos resultados quanto às concepções da linguagem e à visão de ensino de língua mais normativa ou mais reflexiva. Observem-se os gráficos:

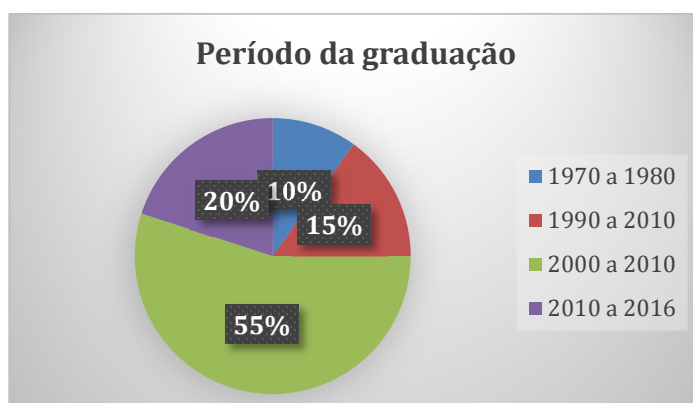


Gráfico 1: Período da graduação

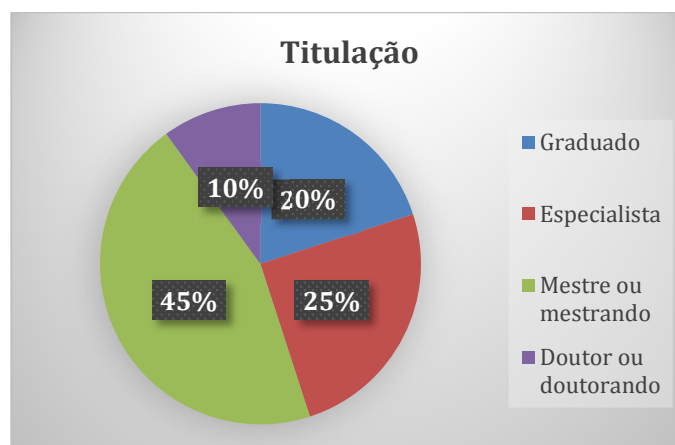


Gráfico 2: Titulação

Os dados revelaram que 75% dos professores graduaram-se após o ano 2000, ou seja, a maioria deles provavelmente teve, durante a licenciatura, contato com os PCN e com a perspectiva da AL. Além disso, 80% da amostra participaram de programas de pós-graduação e a grande maioria esteve exposta, nos últimos anos, a cursos de formação continuada em programas governamentais. Esses dados levam a crer que os professores da amostra têm



formação densa no que diz respeito ao contato com as perspectivas mais atuais de ensino de língua portuguesa que circulam no meio acadêmico.

No que diz respeito à forma de organização e à abordagem das aulas de LP, o professor foi solicitado primeiramente a julgar a forma de abordagem ideal que parece surtir maior efeito no aprendizado dos alunos: por meio da exposição dos conceitos e, a seguir, de exemplos que o ilustram ou por meio da observação de exemplos e, depois, da formulação de regras. Em seguida, o professor deveria descrever a metodologia que ele usa em sala de aula, em que se notaram os seguintes resultados:

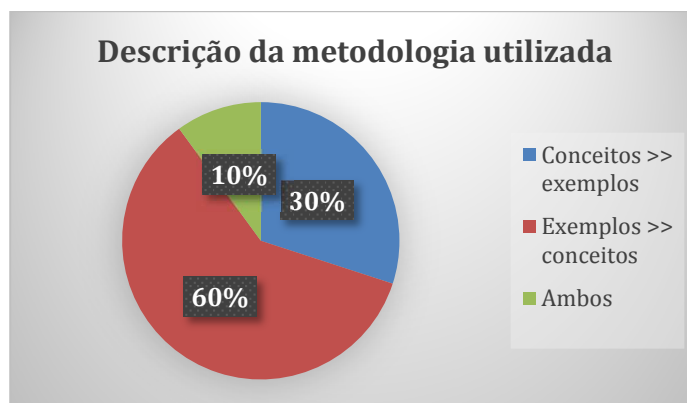


Gráfico 3: Metodologia utilizada

Tanto no julgamento do cenário ideal sob o ponto de vista do professor quanto na descrição da metodologia utilizada, obtiveram-se os seguintes resultados: 60% dos professores trabalham a partir de exemplos para, depois, desenvolverem os conceitos; 30% partem dos conceitos para os exemplos e 10% da amostra revelaram que ambas as metodologias são possíveis e complementares. Essa correlação demonstra que os professores estão satisfeitos com os métodos que utilizam, ou seja, o que esperam que seja feito já é o que realizam em sala de aula.

No que tange à concepção de língua que se adequa às aulas do professor, 18 professores responderam adotar uma visão de língua como ação interlocutiva, sujeita a interferências dos falantes; apenas 1 (um) professor declarou conceber a língua em suas aulas como sistema inflexível e invariável e 1 (um) dos pesquisados não respondeu à questão. A adoção dessa concepção de linguagem prevê que o professor priorize, em suas aulas, um ensino de língua baseado no uso real, no texto. Contudo, ao ser questionado sobre a necessária (ou não) relação do ensino de gramática ao ensino de leitura ou produção textual, parte dos professores revela não agir em sua prática de sala de aula realmente da forma como julgam ser o ideal. Para entender como isso ocorre, vejam-se os dados:



Gráfico 4: Relação entre gramática, leitura e produção textual (o que deve ser)

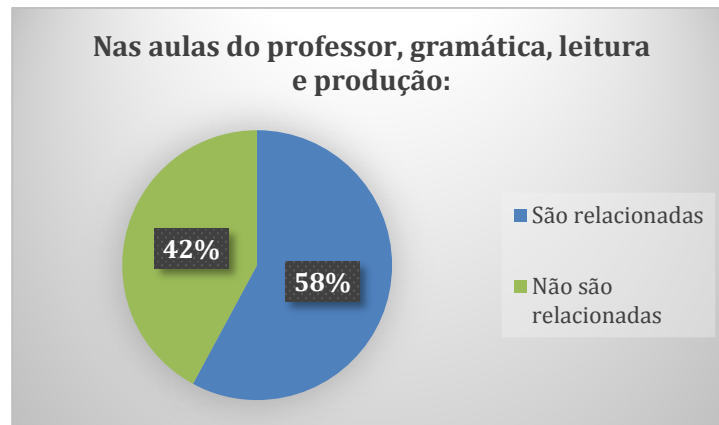


Gráfico 5: Relação entre gramática, leitura e produção textual (o que é)

Ao ser questionado sobre a visão pessoal com relação à associação entre gramática, leitura e produção textual, a maioria dos professores defende que deve haver ligação entre elas, o que condiz com a noção de linguagem adotada pela maioria. Entretanto, ao serem perguntados sobre a forma como atuam em sala de aula 42% dos professores disseram não relacionar com frequência as aulas de leitura e produção textual à de gramática, tratando-os como eixos isolados. Assim, a gramática continua sendo vista como um eixo isolado do estudo e da análise do texto, distante da perspectiva do que propõe o viés da AL. Isso se difere do o que foi respondido pelos professores com relação à metodologia empregada. No que diz respeito à metodologia, os professores têm um ideal como forma de atuação em sala que coincide com o que de fato realizam. No entanto, na relação gramática, leitura e produção isso não parece ocorrer.

Em outra questão, os professores unanimemente marcaram que deve haver paralelo entre reflexão sobre a língua e apresentação de conceitos gramaticais. No entanto, caso isso não seja realizado na relação entre os eixos de leitura, produção e gramática (conforme apontam ser 42% dos professores - vide Gráfico 5), isso apenas poderia ser feito por meio de exemplos soltos e imaginados, e não pelo uso real, o que comprometeria a noção de “reflexão sobre a língua”, sob um viés de estudo gramatical reformado.

Em relação à forma de abordagem dos conteúdos gramaticais, novamente os dados revelaram divergência entre o que fora respondido com relação à associação entre leitura, produção e gramática. Tal fato torna-se evidente porque grande parte dos professores disse não se relacionar em suas aulas questões de leitura, produção e gramática. Entretanto, ao serem questionados sobre a maneira como abordam os conteúdos gramaticais em sala de aula, notou-se predominância do discurso nas aulas. Observem-se os dados:

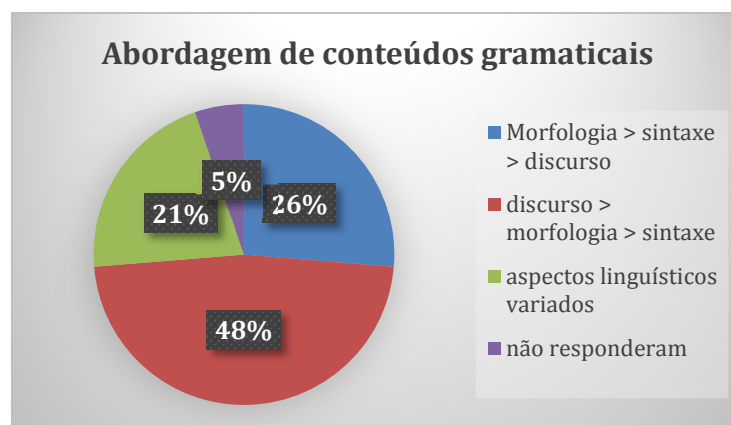


Gráfico 6: Abordagem de conteúdos gramaticais

A maior parte dos professores, quando questionados sobre o trabalho com os conteúdos gramaticais - 48% - declarou abordar em suas aulas primeiramente os elementos discursivos, estruturais para, só depois, chegar a questões de morfologia ou sintaxe. Outros 21% dizem focar no texto, pois abordam aspectos variados dentro de um texto, independentemente da organização gramatical subjacente ao gênero. 26% dos professores disseram que optam por um caminho de trabalho com os conteúdos gramaticais que é mais tradicional, em que se parte da morfologia para a sintaxe e, em seguida, segue para o discurso. Esses dados revelam a primazia que o texto tem assumido em sala de aula, mas revela que alguns professores ainda têm estado confusos no que diz respeito a essa relação, visto que se contradizem ao dizerem que não relacionam leitura ou produção à gramática, mas o fazem, quando se trata de uma associação entre as formas de abordagem dos conteúdos gramaticais.

Nota-se um aumento de respostas quanto ao protagonismo do texto em sala de aula quando se questiona qual deve ser o centro da aula de língua portuguesa: a língua padrão ou os efeitos de sentido. A essa questão, 75% dos professores responderam que os efeitos de sentido devem ser o foco da aula.

Em um cenário em que os textos vêm sendo abordados no uso, questionou-se a relação entre os gêneros textuais e os elementos linguísticos, no que se alcançou o seguinte resultado:

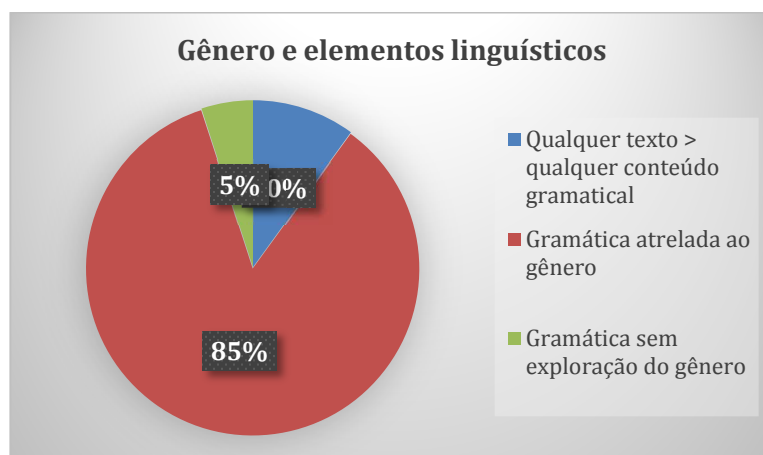


Gráfico 7: Os gêneros e os elementos linguísticos

Nesse contexto, 85% dos professores submetidos a esta pesquisa defendem que ensinar gramática é viável desde que ocorra em intersecção com o trabalho com gêneros, visto que há gêneros cujas condições de produção estão atreladas a escolhas linguísticas específicas, as quais devem ser o foco. 10% dos professores afirmaram que trabalhar com a língua portuguesa é ter uma oportunidade única de selecionar qualquer texto para trabalhar qualquer tópico gramatical indiscriminadamente e 5% afirmaram que a gramática deve ser sim explorada no texto, mas o gênero não precisa ser necessariamente trabalhado. A partir dessas respostas, nota-se que a convergência entre papel dos elementos linguísticos atrelado ao gênero em que se inserem parece ser o ideal do professor na maior parte das respostas. Ademais, mesmo naquelas em que o foco não é na importância do elemento linguístico para a construção do gênero, vê-se que o texto tem sido colocado em posição de destaque.

Diante da evidente de valorização do texto e da sua relação com a gramática, os professores, em sua maioria, ao numerarem em ordem de maior para menor prioridade - no que diz respeito ao ensino de língua e suas salas de aula- reiteraram o forte valor do texto em sala de aula, pois o foco é em:

- 1) reflexão sobre a língua com base em usos reais;
- 2) efeitos de sentido;
- 3) adequação da língua a contextos sociais diversos;

- 4) exercícios de comparação de usos diversificados da língua;
- 5) correção de inadequações à norma-padrão;
- 6) classificação de funções;
- 7) exercícios de identificação de palavras ou frases.

Essa escala de prioridade demonstra a importância que tem sido dada ao uso em sala de aula, a partir do texto, o que aponta para uma renovação da maneira de se ensinar língua portuguesa.

Segundo o ponto de vista do professor, as novas e as velhas formas de se ensinar gramática têm convivido. Vejam-se os dados em números absolutos:

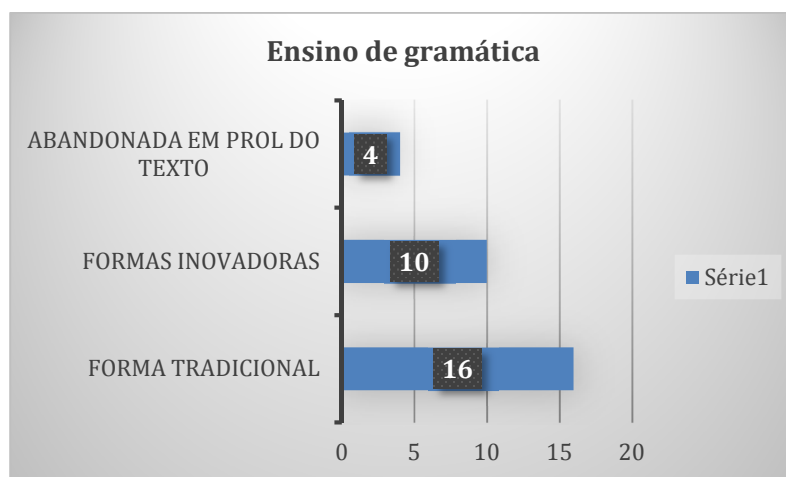


Gráfico 8: Visão sobre o ensino de gramática na escola

De acordo com metade dos professores, formas tradicionais e inovadoras de ensino de gramática convivem hoje em sala de aula. A visão deles, no entanto, é pessimista com relação aos avanços no estudo do texto e contraditória com relação à maior parte das questões em que julgaram suas formas de pensar ou de agir em sala de aula. Isso acontece porque a grande maioria (16 professores) julgou que, mesmo convivendo com as formas inovadoras de ensino de gramática em 60% dos casos, a forma tradicional de ensino de gramática está presente em sala de aula. 25% dos professores defendem que o texto tem tido primazia na escola, mas de forma a abandonar o ensino de gramática.

Ao final do questionário, os professores foram convidados a analisarem 3 (três) abordagens de um mesmo conteúdo gramatical – de sujeito, tipos de sujeito e concordância) em três livros didáticos distintos, todos de Ensino Fundamental II, aprovados pelo PNLD, e a julgarem o material e opções como “nunca trabalho”, “às vezes trabalho”, “sempre trabalho” ou “interessante, trabalharia”.

Dos três materiais, o Material A é aquele que mais se aproxima a uma visão de ensino de LP pautada na AL. O Material B é intermediário nesse sentido, já que parte do texto, mas explora seu conteúdo em apenas uma questão reflexiva simples e que não remete à questão gramatical. Contudo, todas as demais questões apresentam visão tradicional, em que o conceito é dado. Já o material C era bastante tradicional em sua perspectiva de ensino de gramática, em que, apesar de haver inicialmente um texto a ser lido, sequer qualquer reflexão foi feita sobre ele logo de início. O primeiro texto apresentado (uma letra de música) serviu apenas para se expor um conceito, e, depois, nos exercícios, um poema foi apresentado - logo de início - apenas como pretexto para identificação formal do sujeito. Vejam-se os dados encontrados:

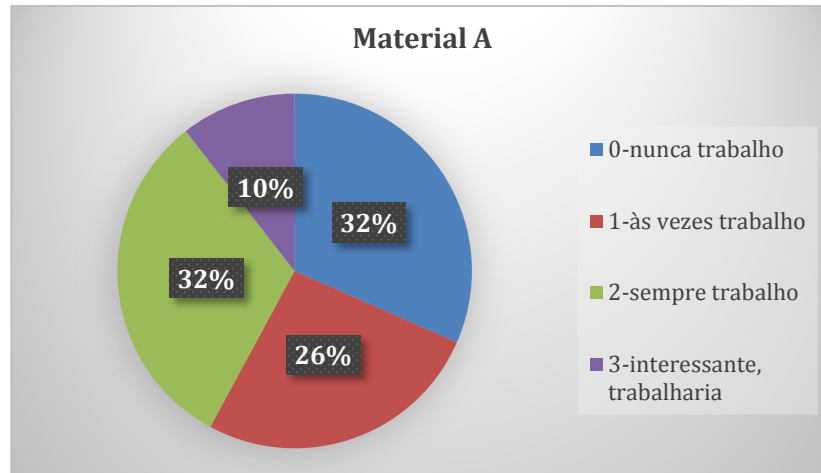


Gráfico 9: Análise do material A

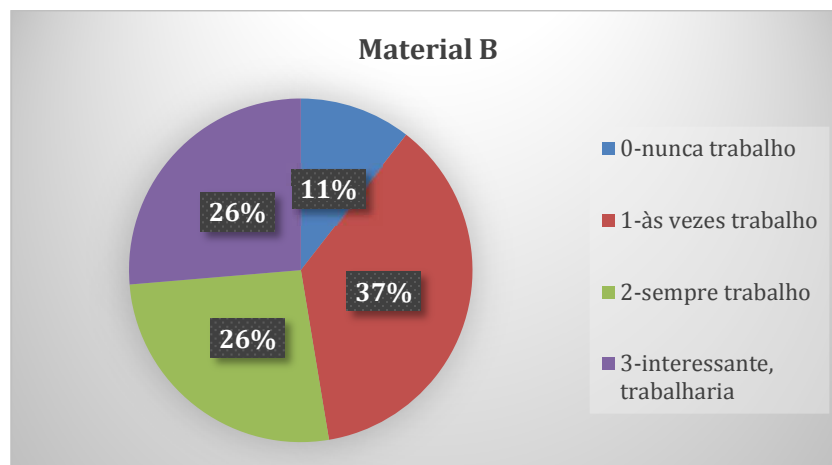


Gráfico 10: Análise do material B

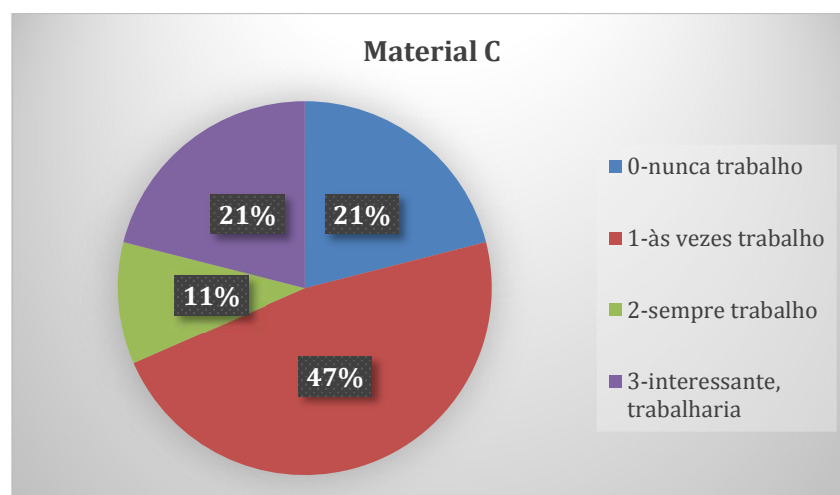


Gráfico 11: Análise do material C

Com relação ao material mais inovador quanto às práticas de linguagem (material A), 32% dos professores disseram trabalhar sempre com esse tipo de material; outros 32% revelaram que nunca trabalham com essa abordagem; 24% declararam trabalhar em alguns momentos com essa vertente e 10% acharam-no interessante e trabalhariam com o material.

O material B faz um foco demasiadamente breve no texto, e o conteúdo continua sendo apresentado normativamente, visto que a exploração dos efeitos de sentido não é realmente

feita e não se relaciona o gênero ao conteúdo gramatical explorado. Os números de aceitação ou não do material de abordagem intermediária apontam para um menor número de rejeição dos professores, já que 11% disseram que nunca trabalham com esse tipo de material. A maioria dos professores (37%) revelou por vezes trabalhar com materiais desse tipo; 26% sempre trabalham e 26% julgaram o material interessante e trabalhariam com ele.

O material C, por sua vez, é de caráter transmissivo desde o início, visto que trabalha a partir do conceito, visa a apresentar regras. Chega a apresentar um texto base (poema) para a exploração do exercício, mas recorta frases isoladas do texto, sem marcação do propósito de uso das sentenças. Com relação a esse material, 47% disseram que às vezes escolhem trabalhar com essa metodologia; 21% declaram nunca trabalhar; outros 21% dos professores julgam-no interessante e trabalhariam com ele em suas salas de aula; 11% dizem que nunca trabalham com esse tipo de material.

Tendo em vista as posturas de ensino de gramática assumidas pelos professores e por nós reveladas por meio das respostas ao questionário, havia uma expectativa de que o índice de rejeição ao material C, de caráter mais normativo seria maior. Concomitantemente, esperava-se que o índice de uso frequente fosse menor. O último ocorreu; entretanto, no que tange à rejeição, o primeiro material (mais reflexivo), com índice de 32% em “nunca trabalho”, foi o que apresentou maior resultado neste quesito.

#### **4. Conclusões**

A sala de aula de LP tratada como um “espaço de conflitos” (cf. MENDONÇA, 2006) é uma realidade que pode ser atestada por meio dos dados aqui disponíveis.

Apesar de este trabalho ser fruto de uma pesquisa que está apenas no início e os resultados aqui apresentados serem apenas um primeiro recorte realizado, percebem-se por estes dados notáveis avanços no que diz respeito à incorporação, por parte dos professores, à perspectiva de ensino de análise linguística. Tal conclusão foi alcançada porque os professores demonstraram clareza ao afirmarem a importância de se conceber a língua como ação interlocutiva situada, ao almejarem realizar metodologia reflexiva de estudo de LP. Ademais, traçaram a importância de haver paralelos entre visões metalinguísticas e epilinguísticas e escolheram centrar-se nos efeitos de sentido do texto e na adequação a contextos.

Contudo, em alguns momentos torna-se evidente o fato de que o professor julga determinada ação como sendo ideal, todavia, em sua prática, realiza-a de forma distinta, como constatado nas respostas sobre a relação entre gramática, leitura e produção de texto. Boa parte dos professores vê a sala de aula de LP como um espaço em que convivem metodologias diversificadas, ora transmissivas, ora reflexivas, ainda havendo maior frequência de uma abordagem normativa, segundo o ponto de vista dos entrevistados.

Nesse contexto, ao se observarem os materiais que seriam escolhidos para serem empregados na prática do professor, vemos que a metodologia transmissiva ainda atrai esses profissionais. Além disso, o material de abordagem reflexiva foi rejeitado por cerca de um terço dos entrevistados, o que não era esperado tendo em vista as respostas dadas à maior parte do questionário.

Essa incongruência e coocorrência entre o novo e o velho nas salas de aulas atuais também se fazem evidentes nos livros didáticos de LP, conforme indica o texto do Programa Nacional do Livro Didático 2017:

Em um diálogo às vezes difícil, os modos de exposição dos conteúdos se voltam mais para a perspectiva tradicional, enquanto as atividades propostas se apresentam, por vezes, mais inovadoras. Tal tensão – por questões históricas e pelas concepções do que seja ensinar língua na escola – é particularmente visível no trabalho com os conhecimentos linguísticos. (BRASIL, 2016, p.25)

Assim, a falta de conhecimento das teorias mais recentes com relação ao ensino de LP ou o parco diálogo travado entre a academia e as salas de aula reais não se revelaram uma realidade neste trabalho. Entretanto, a dificuldade do *como praticar*, do *como realizar* se faz evidente, já que os professores, por vezes, demonstram que gostariam de atuar de forma diferente do que realmente praticam ou mesmo demonstram suas preferências a materiais didáticos que se diferem, em alguma medida, da proposta que revelam defender ideologicamente, havendo uma distância entre *o que deve ser feito* e *como é realmente feito*. Portanto, é nesse aspecto que o espaço acadêmico deve se esforçar para criar convergências reais com o espaço da sala de aula.

### **Referências bibliográficas**

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BARBOSA, J. P. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, E. & ROJO, R. (coord.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997 [1984].
- LIMA, A., MARCUSCHI, B. & TEIXEIRA, C. *A análise linguística e sua relação com a produção textual*. In: SILVA, A., PESSOA, C. & LIMA, A. (orgs). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 29-46.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.199-226.
- SILVA, W. *Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna*. Maringá: Eduem, 2011.

## **POESIA DE BLECAUTE E LIVRO-OBJETO: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS COM LEITURA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO DA PUC-CAMPINAS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO PIO XII**

Joana de São Pedro<sup>1\*</sup>

**Resumo:** O objetivo do projeto de extensão do curso de Letras da PUC-Campinas, em foco, é desenvolver atividades socioeducativas com alunos do Colégio de Aplicação PIO XII (ligado à PUC-Campinas) que incentivem a leitura por meio de canais de comunicação, ou seja, músicas, filmes ou seriados, enquanto expressões culturais. O projeto se estabelece através da metodologia de oficinas, nas quais as experiências de cada um com a leitura são vividas na perspectiva freiriana de aprendizagem dialógica, tendo, como pano de fundo, a visão de linguagem bakhtiniana e, conseqüentemente, o conceito do dialogismo. Em seguida, relações com os canais de comunicação possibilitam pensar enredos cujas tramas são semelhantes, bem como aspectos culturais trazidos pelas histórias lidas, vistas ou ouvidas, considerando o caráter dinâmico da cultura e, portanto, possibilidades transculturais e transdisciplinares. A partir do contato com as obras, são produzidos dois gêneros, a saber, poesia de blecaute e livro-objeto. A técnica de poesia de blecaute consiste em, a partir dos textos lidos, criar um poema ou verso completamente novo por meio do apagamento de palavras dispensadas. Além disso, o livro-objeto dá vida à leitura dos participantes e às obras utilizadas como um gênero que traz a hibridação de linguagens verbais e visuais e como oportunidade para que os participantes construam histórias ressignificadas. A leitura durante as oficinas e a produção da poesia de blecaute e do livro-objeto têm sido atividades prazerosas e contribuído para a autonomia do grupo de participantes e para sua agência criativa.

**Palavras-chave:** Leitura; Diálogo; Gêneros do Discurso

**Abstract:** The extension project focused here was elaborated by a professor from the Language course at Catholic Pontifical University in Campinas. It aims at developing socioeducational activities with students from *Colégio PIO XII* (an application school connected to the mentioned university) that incentivates Reading through communication channels, which are songs, films or series, taken as cultural expressions. The Project is established through workshops in which each individual's experience with reading happens in dialogic learning from a freirian perspective. As background, we consider a bakhtinian language view and, consequently, dialogism. After reading, relations with communication channels make it possible to think about stories whose plots are similar as well as cultural aspects brought up from those stories that are read, seen or listened to. So to speak, culture features a dynamic character and, therefore, it raises transcultural and transdisciplinary possibilities. Through contact with those artworks, two genres are produced – blackout poetry and manual books. Blackout poetry technique consists of creating a completely new poem or a verse from the texts that are read by erasing words that are not useful. Furthermore, the

---

<sup>1</sup> \*Mestre, docente extensionista, PUC-Campinas; joana.pedro@puc-campinas.edu.br



manual books give life to the participants' reading experience and to the artworks they are in touch with. So this genre is a hybridization of verbal and visual languages and also an opportunity for the participants to create ressignified stories. Reading during the workshops and production of blackout poetry and manual books have been enjoyable activities and have contributed to participants' autonomy and to their creative agency.

**Key words:** Reading; Dialogue; Discourse Genres

## **1.Introdução**

Este projeto de extensão tem, por objetivo geral, desenvolver atividades socioeducativas com alunos do Colégio de Aplicação PIO XII da PUC de Campinas. Tais atividades, por sua vez, visam fomentar a leitura de livros literários por meio de canais de comunicação.

No que diz respeito aos objetivos específicos contemplados pelo projeto, podemos elencar os seguintes:

- Valorizar as leituras feitas pelos alunos e o entendimento destas, o qual eles mesmos expressam em diálogo com seus pares;
- Contribuir para que os alunos envolvidos no projeto tenham prazer pela leitura;
- Desenvolver a percepção das interlocuções entre leituras de livros e outros canais de comunicação, tais como, músicas, seriados e filmes no que diz respeito às suas tramas;
- Incentivar a autonomia dos alunos no envolvimento com as leituras e interlocuções com outros canais de comunicação;
- Contribuir para a formação e reflexão do aluno de Licenciatura Português/Inglês da PUC-Campinas, para a docência em Literatura e Língua Portuguesa e do aluno de Bacharelado Tradução/Revisão – Português/Inglês da PUC-Campinas, para a tradução e revisão de obras literárias em Letras.

Após o início do projeto, notamos que era necessário algum produto relacionado às obras lidas que proporcionasse maior engajamento do público-alvo. A partir de pesquisas, descobrimos, então, a técnica de se criar a poesia de blecaute e a confecção do livro-objeto. Dessa forma, ambos vêm sendo usados para estimular a autonomia dos alunos no envolvimento com a leitura e ressignificações que estas trazem para suas vidas.

## **2.Quadro teórico-metodológico**

A metodologia adotada para este projeto são oficinas nas quais se privilegia a aprendizagem dialógica (FREIRE, 1987), ou seja, não se estabelece uma relação hierárquica na qual o professor é o único detentor do conhecimento, mas todos colaboram expressando suas opiniões. Desse modo, são feitas leituras que são compartilhadas em rodas de conversa em um ambiente de agrupamento de amigos ou reunião familiar, definindo uma tertúlia, segundo o dicionário Aurélio. Em seguida, às interpretações das obras literárias são agregadas as compreensões dos participantes no que diz respeito aos filmes, seriados e músicas,

escolhidos para se estabelecer relações com o livro, conto ou crônica que estiver em foco, procurando tramas semelhantes, ainda que as histórias em si sejam completamente diferentes.

No que diz respeito à forma como as obras literárias são abordadas, fez-se uma ressignificação da Tertúlia Literária Dialógica, sendo que o aspecto primordial para este projeto é o fato de a tertúlia não apresentar análises canônicas das obras literárias, as quais acontecem nas aulas de Literatura, trazendo experiências diversificadas para o leitor, mas também não excluindo o que ele já vive na sala de aula:

Ao se unirem, no processo de aprendizagem, conhecimento vindo das instituições que estruturam a sociedade moderna (escola, ciência, literatura...) e conhecimento vindo do mundo da vida, proporciona-se um enriquecimento mútuo a esses dois âmbitos da existência humana (MELLO, 2003, p. 452).

As Tertúlias Dialógicas são atividades características das Comunidades de Aprendizagem, as quais têm por objetivo a transformação do contexto educativo, considerando todas as pessoas envolvidas nesse processo, alunos, pais, professores da escola, funcionários e assim por diante, visto que “em Comunidades de Aprendizagem, há, ainda, a participação educativa dos familiares e da comunidade de entorno via a sua própria formação, e a participação educativa via atuações educativas de êxito” (BRAGA; MELLO, 2014, p. 168).

Essa ideia surgiu das experiências ao longo dos anos do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha. Segundo Valls (2000), as comunidades de aprendizagem têm o objetivo de democratização e de igualdade educativa por meio do diálogo. Desse modo, afirma-se que “A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa desenvolvida a partir da leitura de livros da literatura clássica universal. A atividade está baseada no diálogo como gerador de aprendizagem” (MELLO, 2003, p. 450).

Nessa perspectiva, as Tertúlias Dialógicas são leituras e/ou audições dialógicas que procuram garantir que as relações entre os participantes se estabeleçam de forma igualitária a partir do diálogo na concepção freiriana, assim, “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p. 46).

Como já mencionado, foi feita uma ressignificação da experiência já consolidada de Tertúlia Literária Dialógica, pois foram acrescentados filmes, músicas e seriados em interlocução com as obras lidas em vista de tramas semelhantes, bem como aspectos da vida real bastante significativos para o público-alvo do projeto. Portanto, no que concerne ao trabalho com tais canais de comunicação, estes são entendidos sob a perspectiva bakhtiniana de língua / linguagem. Ou seja, a língua se manifesta na prática social, sendo seu uso marcado ideologicamente conforme o contexto sócio-histórico cultural de cada sujeito (BAKHTIN, 1929/2014; BAKHTIN, 2015/1975). Assim sendo, cada filme, seriado ou música é um meio para que o indivíduo observe e experimente a língua em uso na sociedade e fortemente ligada à cultura, isto é, a uma determinada visão de mundo. Finalmente, considera-se o dialogismo bakhtiniano, o qual se configura “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014, p. 127). Defende-se, assim, a possibilidade de resignificação do conhecimento nos entremeios das diferenças entre o eu e a alteridade de tal modo que a diversidade linguística e cultural dos canais de comunicação possa possibilitar essa vivência.

Em termos de visão do que é cultura, tem-se como pano de fundo, a perspectiva transcultural, segundo Cox e Assis-Peterson (2007) cujo olhar está além de uma única forma de ver o mundo e considera a diversidade de culturas, movimentos de ir e vir, movimento perpétuo, circulação e troca constante.

Na mesma linha, considera-se que transculturalidade e transdisciplinaridade estão intimamente conectadas nessas experiências de leitura em interlocução com canais de comunicação, já que, “o movimento transdisciplinar é em si transcultural” (Artigo 10 da Carta da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 de novembro de 1994). Nesse sentido, este projeto em foco se apropria da visão transdisciplinar de Moraes (2015), para quem, sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de forma que há espaço para se pensar, sentir, agir, intuir e criar, envolvendo a inteireza do ser humano. Essas visões são coerentes com a proposta da Nova Aprendizagem de Kalantzis e Cope (2008/2012), na qual o aprendiz é ativo em seu processo de aprendizagem e tem contato com diferentes visões de mundo, diferentes linguagens e, portanto, múltiplas semioses, tais como o tátil, o visual, o oral, o auditivo e assim por diante.

### **3. Poesia de blecaute e livro-objeto sob a perspectiva bakhtiniana de gêneros**

Como será explicitado em detalhes na seção seguinte, a poesia de blecaute e o livro-objeto são gêneros que misturam linguagens verbais e visuais e configuram-se como possibilidades encontradas para este projeto a fim de que o público-alvo possa dar vida às leituras feitas ao longo das oficinas, envolvendo-se mais ativamente nesse processo de forma criativa. Nesse sentido, os participantes podem, inclusive, imprimir sua marca pessoal às leituras e relações feitas com a vida real, criando novos textos em uma relação dialógica com o que foi lido. Isso porque quando o sujeito enuncia algo, no discurso, neste caso, por meio da poesia de blecaute e do livro-objeto, “ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2014, p. 128).

Consideramos, nesse sentido, poesia de blecaute e livro-objeto como gêneros do discurso. Estes últimos são definidos, na visão bakhtiniana, como enunciados que “dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*” (BAKHTIN, 1992/2011, p. 302). Além disso, ele relata sobre a variedade e a diversidade infinita dos gêneros do discurso no cotidiano:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num

sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso) (BAKHTIN, 1992/2011, pp. 280-281).

É exatamente em meio a essa diversidade de possibilidades de uso da língua na prática social por meio de gêneros, que se corrobora a possibilidade de surgimento de novos gêneros, conforme o contexto histórico e social, no qual se colocam a poesia de blecaute e o livro-objeto.

A poesia de blecaute foi popularizada a partir de 2005 pelo americano Austin Kleon. Ele iniciou a ideia a partir de páginas de jornais nas quais ele fazia poemas com palavras selecionadas e escondia as demais com uma caneta preta. Ele passou a postar tais poemas em um blog, espalhando sua ideia por meio da internet e passou-se a fazer esse tipo de poesia também com ilustrações. Mais tarde ele escreveu livros sobre esse trabalho. Ladenheim (2013) utilizou essa técnica com alunos de excelente desempenho acadêmico para lhes oferecer desafio no entendimento dos textos que liam. Nesse sentido, a autora acredita que a poesia de blecaute é um processo de revelação e de descoberta de significados, fazendo com o aluno participe ativamente da construção de conhecimentos. Neste projeto, a poesia de blecaute é usada a partir de páginas de textos lidos e considerada um gênero em que, além das palavras, pode trazer desenhos relacionados ao que se escreve.

O livro-objeto, por sua vez, é um gênero bastante utilizado na área de artes visuais e também é uma hibridação de linguagens verbais e visuais. Usa-se algo como suporte para uma história, por exemplo, uma caixa, uma garrafa, um tecido e assim por diante. A partir dessa escolha, conta-se uma história por meio de poucas palavras, imagens e até mesmo sons e cheiros ou, ainda, sem palavras. Desse modo “percebendo sensações táteis, térmicas, sonoras e olfativas... podia-se projetar um conjunto de objetos parecidos com livros, mas todos diferentes, para informação visual, tátil, material, sonora, térmica” (MUNARI, 2002, p.223).

Nesse sentido, a escolha do suporte ou dos materiais todos que são usados para a composição do livro-objeto acabam por contar parte da história ou passar alguma mensagem. Um exemplo dado pelo próprio Munari (2002) é o uso de folhas de acetato para um capítulo de um livro, essas folhas dão uma sensação de neblina, portanto, ao folhear as páginas, o indivíduo sente que está entrando na neblina.

Para os propósitos deste projeto, partilhamos, também, da ideia de D’Angelo (2013) de que o livro-objeto permite uma experiência de leitura e releitura que mobiliza linguagens visuais, textuais e objetuais. Além disso, para o mesmo autor, ele quebra o paradigma, traz inovação pela possibilidade de articular materiais, informações e renovar as capacidades linguísticas de quem o está confeccionando. Portanto, tem-se a possibilidade de ultrapassar o texto e a linguagem escrita, ou seja, “esse binômio – trans-textualidade e trans-linguagem -, feito de “vida nova”, vida, de nova vitalidade, é também um espaço novo em que as Artes dialogam entre elas e com o sujeito produtor e leitor” (D’ANGELO, 2013, p. 35).

#### **4.Desenvolvimento do projeto**

As oficinas do projeto de extensão acontecem quinzenalmente no período oposto ao escolar, duram noventa minutos e os participantes são voluntários e cursam oitavo ou nono ano do fundamental I e primeiro ou segundo do médio. Há várias fases para o desenvolvimento das oficinas propostas no projeto de extensão em foco. Primeiramente, no que tange à seleção das obras a serem lidas, algumas das obras contempladas foram escolhidas pela docente extensionista, juntamente com os alunos orientados do curso de Letras. Entretanto, outras obras a serem utilizadas vão sendo escolhidas, ao longo do processo, pelos próprios alunos da escola em uma relação dialógica.

Ao iniciar o projeto, foi realizado um primeiro encontro para explicar aos alunos como as oficinas funcionariam e para que eles tivessem a experiência das Tertúlias Dialógicas. Em primeiro lugar, os participantes tiveram a oportunidade de citar livros, filmes, seriados e músicas de que gostam. Em seguida, a docente extensionista mostrou um vídeo de tertúlias realizadas em escolas pelo Instituto Natura no Brasil. Também levou um trecho de um conto da Literatura Clássica (*Tangerine Girl*, de Rachel de Queiroz) que pôde ser lido em curto espaço de tempo para exemplificar a Tertúlia, dando voz aos alunos presentes para que fizessem relações daquele texto com a vida. Além disso, foi usado um trecho de filme (*Pequena Miss Sunshine*) para exemplificar a interlocução da trama do conto com o filme, bem como aspectos culturais destacados do trecho do filme.

Para que as Tertúlias Dialógicas<sup>2</sup> aconteçam, é necessária a leitura da obra literária pelos participantes, em um período de um a dois meses, dependendo do livro ou do conto. Após a leitura, ainda que parcial, cada um escolhe um trecho para ser lido em voz alta e compartilhado na Tertúlia. A cada Tertúlia, a professora extensionista negocia com os participantes um número de páginas daquela obra a ser lido e o aluno participante vai escolher um trecho diferente para compartilhar.

Em seguida, no momento do encontro, o professor extensionista atua como moderador. Depois de uma série de encontros, um aluno ou professor da escola também poderá eventualmente ser moderador, incentivando sua autonomia. O moderador tem o papel de organizar o desenrolar da Tertúlia e dar oportunidade para aqueles que desejarem se expressar a respeito da obra literária.

No início da Tertúlia, faz-se uma breve explicação do autor e do contexto da obra literária em diálogo entre participantes e moderador, a obra não deve ser explicada ou apresentada com análises profundas. Depois, vem a obra em si, o aluno que tem o turno da fala diz qual a página escolhida, lê o trecho em voz alta e argumenta por que o escolheu. Em seguida, o moderador pergunta se outras pessoas escolheram o mesmo trecho e se querem tecer comentários, se sim, ele colabora para que os participantes possam se comunicar livremente e deem oportunidades uns aos outros. O papel do moderador é fundamental para que o diálogo aconteça sobre bases igualitárias, dando força aos argumentos e às experiências de cada um e não à posição de quem fala, havendo um clima de respeito a opiniões divergentes.

Finalizada a tertúlia, é apresentado um pequeno excerto de outra forma de comunicação para uma interlocução com o texto lido, seja música, filme ou seriado. Dá-se abertura para que os participantes falem novamente. O aluno bolsista da licenciatura da PUC-Campinas ajuda o participante a pensar nessas interlocuções por meio de perguntas reflexivas

---

<sup>2</sup> Vide funcionamento das tertúlias em <http://confapea.org/tertulias/tertulias-dialogicas/funcionamiento/>

previamente preparadas por ele, com a orientação da docente extensionista, para tal e que se referem às tramas similares da obra lida e do canal de comunicação.

Após conversa sobre a obra e sobre o filme, seriado ou música, há um momento cultural. Este último é enriquecido pela participação do aluno bolsista do bacharelado, com a orientação da docente extensionista, ao trazer aspectos culturais, sob uma visão plural, que tenha observado dos filmes, seriados ou músicas em foco e que terão sido previamente preparados para compartilhar com os alunos.

Ao final da oficina, o professor extensionista negocia com os alunos participantes o que será lido para o próximo encontro. O encontro se encerra com algumas impressões que alunos queiram expressar a respeito daqueles momentos e esses dados são rotineiramente registrados pelos alunos em seus cadernos pessoais para serem utilizados posteriormente em seus depoimentos a respeito do processo vivido.

Dentre os materiais utilizados para as oficinas, tivemos “Venha ver o pôr do sol de Lygia Fagundes Telles em interlocução com o seriado *Glee*; “Amor” de Clarice Lispector em interlocução com a música “Amor, *I love you*” de Marisa Monte; “O sabiá e o Urubu” de Monteiro Lobato em interlocução com a série da rede globo do “Sítio do Picapau Amarelo” de Monteiro Lobato; “O retrato oval” de Edgar Allan Poe em interlocução com o filme “A menina do brinco de pérola”, entre outros.

A cada duas ou três oficinas como descritas anteriormente, realiza-se uma oficina especial, na qual os participantes produzem a poesia de blecaute a partir de uma página escolhida dentre os textos lidos ou o livro-objeto a partir de uma das histórias com que tiveram contato. A poesia pode ser relacionada ao que se leu ou um texto totalmente novo. Por sua vez, o livro-objeto pode ser a história tal qual foi lida ou recontada e ressignificada na perspectiva de quem o constrói.

## **5. Livros-objeto e poesias de blecaute feitos no projeto**

No primeiro semestre de 2016, os participantes do projeto criaram livros-objeto e poesias de blecaute com o intuito de divulgar o trabalho na festa junina do colégio cujo tema foi “A cultura do campo”. Nesse sentido, foram trabalhados, nas oficinas, a fábula “O sabiá e o urubu” de Monteiro Lobato, uma versão reduzida do romance “O Mágico de Oz” de L. Franz Baum e quadrinhos do Chico Bento que se relacionavam ao espantalho. A partir de tais textos, os participantes fizeram livros-objeto baseados no “Mágico de Oz” e no quadrinho de Chico Bento, bem como poesias de blecaute partindo do “Mágico de Oz” e do texto “O sabiá e o urubu”. Eles tiveram a liberdade de escolher com quais textos gostariam de trabalhar e quais gêneros gostariam de construir. Para tal, usaram tipos diversificados de papéis e de canetas e lápis coloridos. Para a apresentação na festa junina, os alunos criaram espantalhos, foi colocado um envelope colorido na barriga do espantalho para abrigar o livro-objeto ou a poesia de blecaute a fim de que houvesse ali também um livro como objeto. Os espantalhos foram expostos na parede. Cada pessoa que passava tinha a oportunidade de abrir o envelope e ler o que se encontrava lá. Ao lado dos espantalhos, foi colocada uma mesa com os textos “Mágico de Oz” e “O sabiá e o urubu” e materiais para que os alunos do colégio e seus amigos ou famílias pudessem fazer suas próprias poesias de blecaute.

Já no segundo semestre de 2016, foi feita uma oficina, em sala de aula, com as turmas de oitavo e nono anos, de forma a envolver todos os alunos e não somente os que participam do projeto no período oposto ao escolar. Partiu-se do texto “Minhas férias” de Luis Fernando Veríssimo. Como produto final, foi pedido aos alunos que fizessem uma poesia de blecaute a

partir da crônica, tanto usando apenas a caneta preta quanto usando canetas coloridas e fazendo desenhos relativos aos textos criados ou recriados, conforme a inventividade de cada um.

Ainda no segundo semestre de 2016, duas oficinas do projeto propriamente dito, no período oposto ao escolar, foram reservadas para a confecção de um livro-objeto baseado em um dos textos lidos até aquele momento. Os participantes escolheram “Venha ver o pôr do sol” de Lygia Fagundes Telles e “O retrato oval” de Edgar Allan Poe. Foram disponibilizados diversos materiais, tais como papéis coloridos de vários tipos, envelopes, aquarela, *glitter*, revistas, EVA, lápis, giz de cera, canetas coloridas e assim por diante. A partir de tais materiais, as histórias foram recontadas sob o olhar daqueles alunos.

Nos anexos, podem ser vistos exemplos desses trabalhos feitos pelos participantes do projeto<sup>3</sup>.

## 5. Considerações Finais

As experiências que os participantes das oficinas têm tido com as leituras e os canais de comunicação, bem como o livro-objeto e a poesia de blecaute têm se mostrado de fato dialógicas na medida em que dão voz aos sujeitos do processo. Desse modo, não há uma relação hierárquica, na qual a verdade sobre o texto está posta e é inquestionável. Ao contrário, ao construírem seus livros-objeto e poesias de blecaute, os sujeitos podem responder ou refutar o texto que leram com suas próprias ideias e por meio de linguagens variadas. É a experiência do dialogismo preconizada por Bakhtin/Volochinov (1929/2014).

Por sua vez, o que está além do texto em si pode trazer a oportunidade de uma vivência transcultural e transdisciplinar, pois permite que o indivíduo se desloque de seu mundo para ver o texto sob lentes plurais (COX; ASSIS-PETERSON, 2007) e mobilizam seu pensar, sentir, agir, criar, intuir, como defende Moraes (2015).

Com relação à poesia de blecaute, é possível observar que os alunos procuram selecionar palavras do texto que formem um verso ligado ao conteúdo da história. Ou ainda, acabam por criar um outro verso completamente novo a partir do texto. É uma atividade que traz bastante desafio cognitivo para a escolha de palavras e manual, quando o sujeito opta por adicionar ilustrações ao texto, portanto, há um envolvimento significativo por parte do aluno.

No que diz respeito ao livro-objeto, pode-se perceber que nenhum participante criou uma história nova a partir daquela que foi lida, todos optaram por recontar a história com sua linguagem própria e valendo-se de materiais variados, tais como recortes, cores, palavras, dobraduras e assim por diante. Desse modo, houve incentivo à criatividade, mobilizando o vínculo afetivo do indivíduo com a obra lida. Contudo, pensamos que ainda há espaço para um trabalho no qual os alunos percebam que cada material escolhido pode despertar determinadas sensações, como Munari (2002) nos alerta, por exemplo, ao escolher um papel transparente para comunicar transparência.

Retomando o caráter principal do objetivo do projeto de extensão em foco que é o incentivo à leitura, acreditamos que a produção do livro-objeto e da poesia de blecaute os motiva a ler outros textos e a buscar neles ressignificações. Proporciona-se, assim, a possibilidade do “pensamento elástico, pronto a modificar-se segundo a experiência e o conhecimento” (MUNARI, 2002, p. 225), superando a linearidade das histórias que estão prontas e acabadas e que, tantas vezes, são apenas repassadas sem o engajamento do leitor.

---

<sup>3</sup> A divulgação desses materiais neste artigo foi autorizada pela escola que, por sua vez, tem autorização dos pais para divulgar o que os alunos fazem.

Além disso, os alunos estão envolvidos com multisemioses, especialmente o tátil (por exemplo, a textura do papel) e o visual (tais como cores e imagens), mobilizando outras formas de linguagem para expressão de suas vozes, como defendido por Kalantzis e Cope (2008/2012) em experiências do paradigma da Nova Aprendizagem.

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **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 (1ª edição).

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2014.

BAKHTIN, Mikhail (1992). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAGA, Fabiana Marine; MELLO, Roseli Rodrigues. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos. **Educação Unisinos** 18(2):165-175, maio/agosto, 2014.

**CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. I CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE**. Portugal: Convento de Arrábida, 1994. Disponível em: <<http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>> Acesso em: 16 out 2016.

**CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS DE SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES DA UNIVERSIDADE DE BARCELONA**. Disponível em: <[http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca\\_innovacio/recerca\\_a\\_la\\_UB/instituts/institutspropis/cr ea.html](http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/recerca_a_la_UB/instituts/institutspropis/cr ea.html)>. Acesso em: 30 jun 2016.

D'ANGELO, Biagio. Entre materialidade e imaginário: Atualidade do livro-objeto. **IPOTESI**, Juiz de Fora, v.17, n.2, p.33-44, jul./dez/, 2013. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2015/01/07-ENTRE-MATERIALIDADE.pdf>> Acesso 06 out 2016.

**DICIONÁRIO AURÉLIO**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>> Acesso em: 02 jun 2016.

**FUNCIONAMIENTO TLD**. Disponível em: <<http://confapea.org/tertulias/tertulias-dialogicas/funcionamiento/>>. Acesso em: 30 jun 2016.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill (2008). **New Learning**. Cambridge University Press, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LADENHEIM, Melissa. Engaging Honors Students through Newspaper Blackout Poetry. **Honors in Practice. Online Archive**, 2013, pp.45-54. Disponível em: <<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1196&context=nchchip>>. Acesso 07 out 2016.



MELLO, Roseli R. TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: espaço de aprendizagem dialógica. **Contrapontos** - volume 3 - n. 3 - p. 449-457 - Itajaí, set./dez. 2003.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

**NEWSPAPER BLACKOUT POETRIES** Disponível em: <<http://austinkleon.com/category/newspaper-blackout-poems/>>. Acesso em: 15 out 2016.

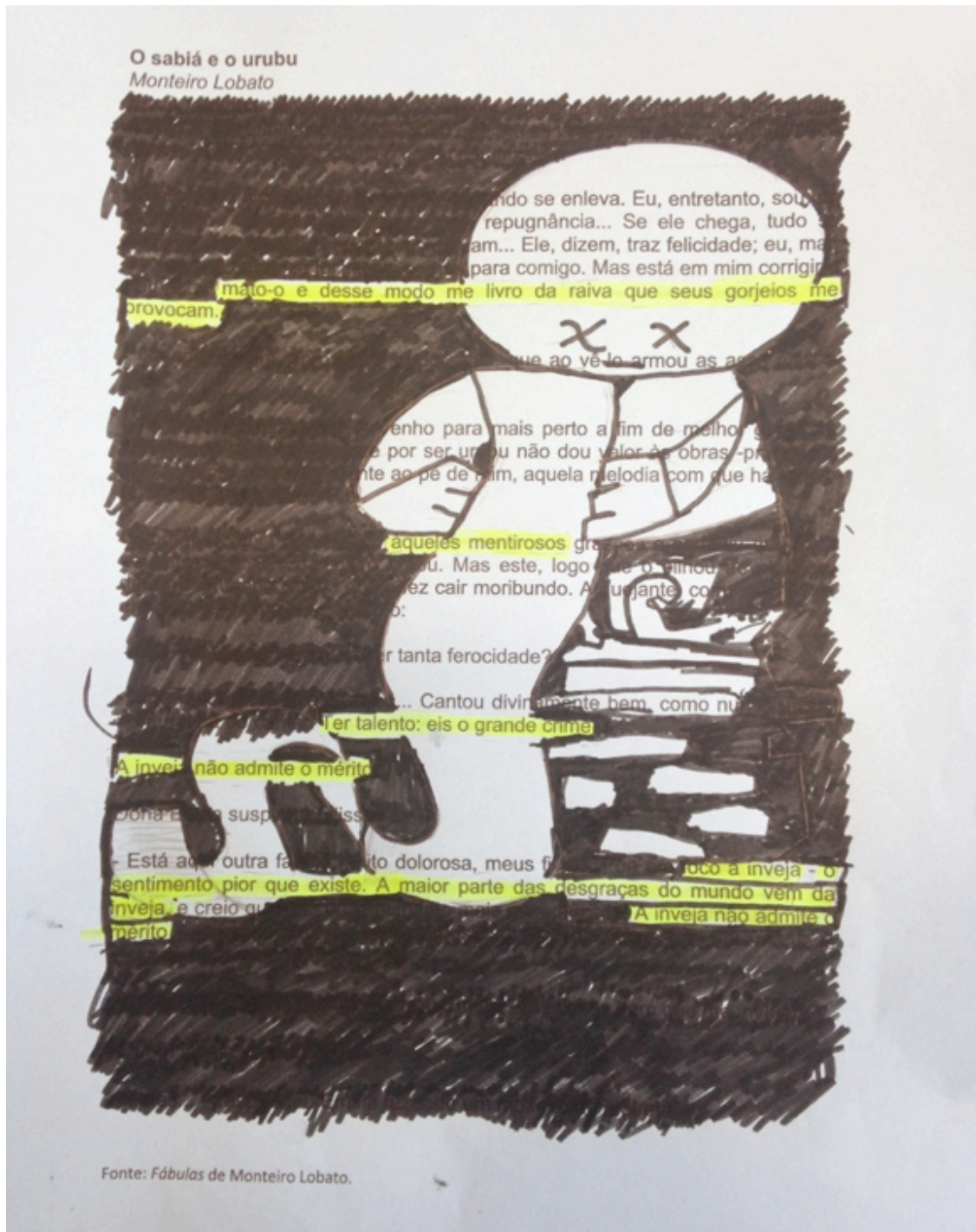
**NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL EDUCATIVA**. Disponível em: <<http://www.niase.ufscar.br/>> Acesso em: 30 jun 2016.

**TERTÚLIA DIALÓGICA**. Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com>> Acesso em 30 jun 2016.

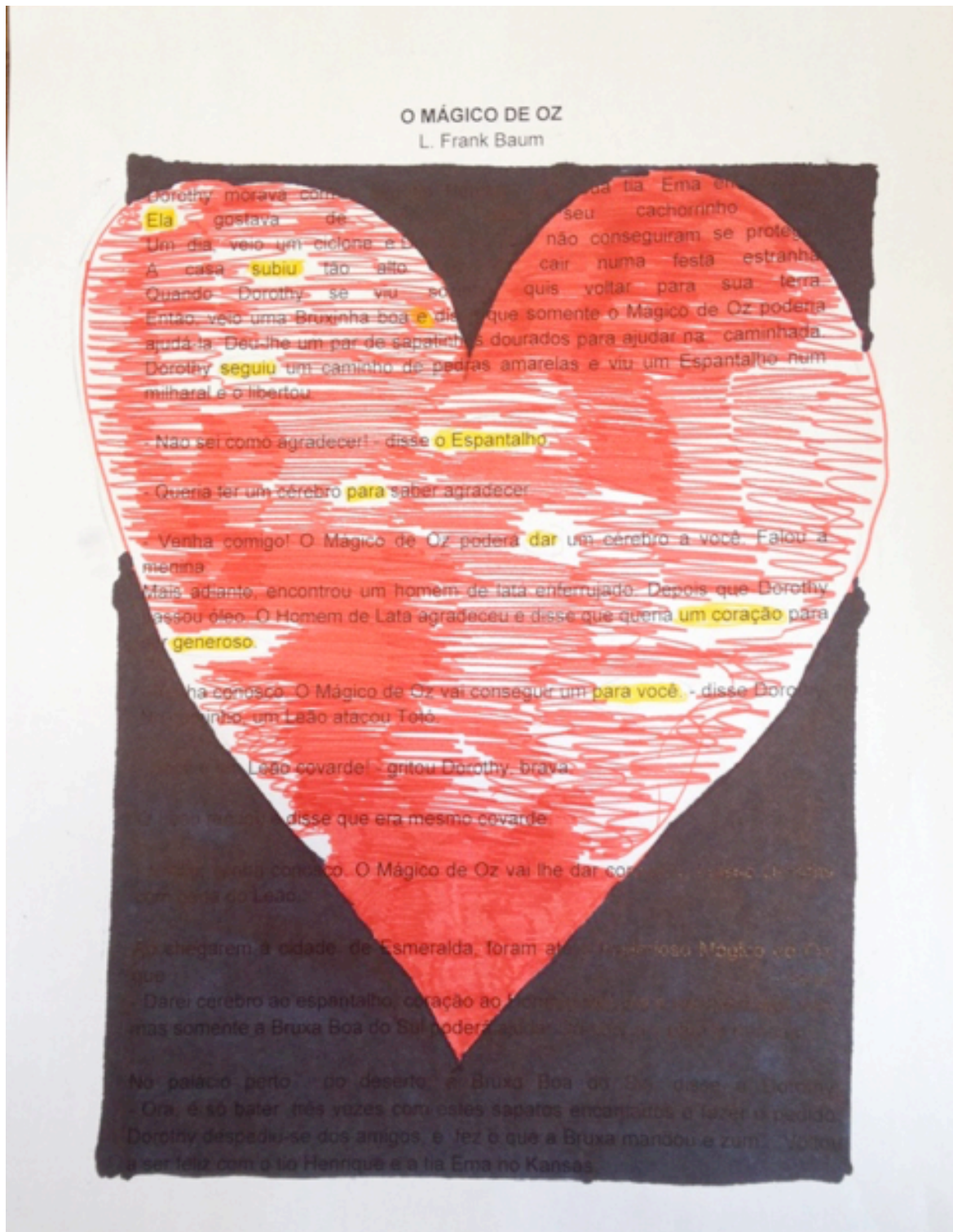
VALLS, Maria Rosa. **Comunidades de Aprendizaje** – Una Práctica Educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información. Tesis doctoral. Programa de Doctorado: Pedagogía Social y Políticas Sociales. Departamento de Teoría y Historia de la Educación. Universidad de Barcelona: 2000.

## Anexos

### Poesia de Blecaute baseada no texto “O sabiá e o urubu” de Monteiro Lobato

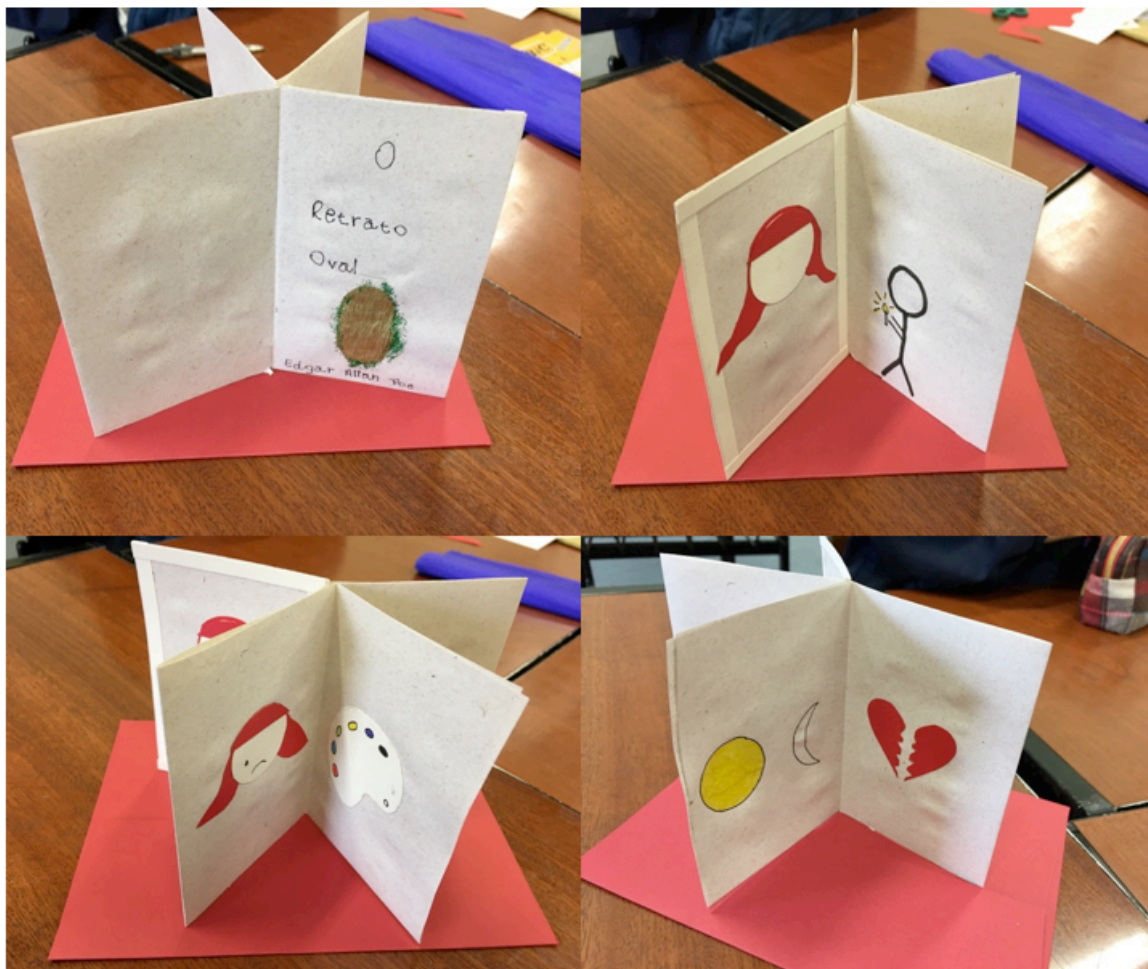


## Poesia de blecaute baseada no texto “Mágico de Oz” de L. Frank Baum

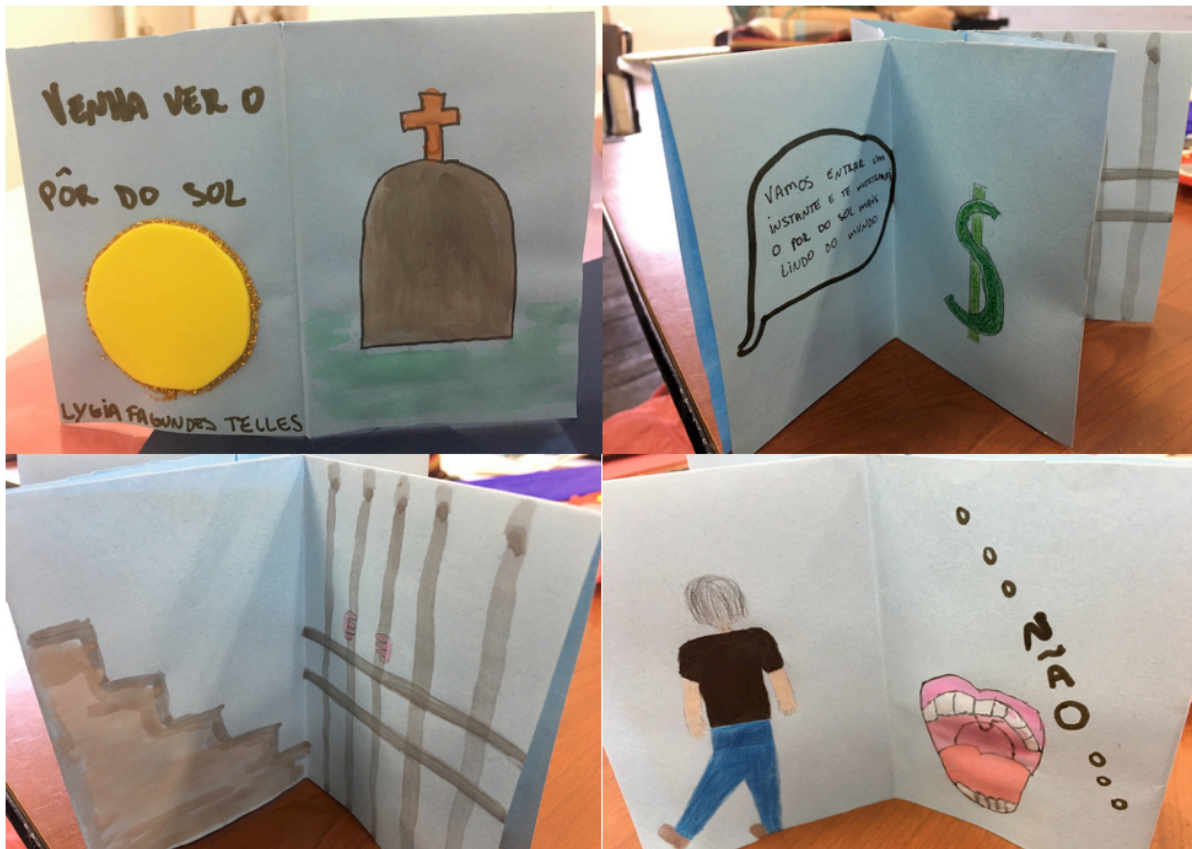




### Livro-objeto baseado no conto “O retrato oval” de Edgar Allan Poe



### Livro-objeto baseado no conto “Venha ver o pôr do sol” de Lygia Fagundes Telles



## POLÍTICAS DA COGNIÇÃO E DISCURSO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Luiz Felipe Andrade\*

**Resumo:** O processo de ensino-aprendizagem, como tem sido considerado nas práticas de sala de aula de língua portuguesa, acaba por privilegiar um modelo de cognição computacional-representativa, na medida em que considera a linguagem como um modo de representação do mundo e as práticas de escrita e produção, a partir de uma perspectiva textual. O presente trabalho parte da noção de "políticas da cognição", que considera as distintas concepções de cognição como "modos de estar no mundo, de estabelecer relação consigo e com a própria atividade de conhecer" (KASTRUP, 2008), de modo a que se possam analisar os objetivos e práticas docentes como mecanismos de individuação seriados (GUATTARI, ROLNIK, 2011) que rechaçam a produção de subjetividade, a cognição criativa (MATURANA, VARELA, 1995) e a atividade languageira como prática discursiva (MAINGUENEAU, 1987). Este trabalho visa a promover articulações necessárias entre a Cognição Enativa e os postulados da Análise do Discurso de base pragmático-enunciativa, com vistas à problematização e ao encontro de saídas necessárias para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Propõe-se, assim, que sejam revistas as bases como a linguagem e a aprendizagem são concebidas nos documentos oficiais da área de educação e na prática cotidiana de professores e alunos com fins a que se possa reconhecer toda e qualquer produção languageira como prática discursiva, histórica e contextualmente situada, e o conhecimento como processo criador.

**Palavras-chave:** políticas da cognição, análise do discurso, ensino-aprendizagem de língua portuguesa

**Abstract:** The way the teaching/learning process has been considered in the Portuguese classroom underlay a model of cognition computational and representative, as long as it considers the language to be a dispositive that represents the reality and writing and reading from a textual perspective. This study agrees with the idea of "cognition politics", that defends the different cognition models are ways of being in the world, of forming relations with yourself and with the knowledge as ability (KASTRUP, 2008), so aims to analyze the objectives and forms as devices of serial individuation (GUATTARI, ROLNIK, 2011) in opposition of the concepts of subjectivity production and creative cognition (MATURANA, VARELA, 1995) and the language use as discursive practice (MAINGUENEAU, 1987). This work aims to coordinate the Enactive Cognition, the French Discourse Analyses, to question and rethink the teaching/learning process of Portuguese as first language.

**Keywords:** cognition politics, french discourse analysis, teaching/learning of Portuguese

\* Mestre em Letras (subárea: Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atualmente faz curso de doutorado na mesma instituição, com bolsa-auxílio da CAPES  
monitoria.ling@gmail.com

## 1. Introdução

Nas primeiras páginas de *Novas tendências em análise do discurso* (1997), Maingueneau chama a atenção para o fato de a Escola Francesa de Análise do Discurso (AD) não ter sido uma disciplina previamente inscrita no campo do saber e para três elementos que teriam sido fundamentais, não só para sua existência, como para seu sucesso: a tradição dos estudos filológicos, a conjuntura intelectual da época em que surgira e a prática escolar da “explicação de textos”. No entanto, uma breve incursão em salas de aula, uma distraída leitura de documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa e uma rápida folheada em livros didáticos contemplados pelo Programa Nacional do Livro Didático são suficientes para mostrar que, ainda que a análise do discurso deva parte de seu sucesso às práticas educativas e, principalmente, às aulas de língua materna, pouco foi feito ou se tem feito no sentido oposto. A análise do discurso não se voltou suficientemente à sala de aula e pouco contribuiu para o sucesso, cada vez mais raro, do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Cabe-nos, perguntar, porém, em que medida e qual o escopo das possíveis contribuições que uma disciplina como a análise do discurso poderia trazer para o ensino de língua portuguesa.

Sendo a escola uma instituição altamente comprometida com os jogos de poder e de verdade instaurados em nossa sociedade, poderíamos discutir a própria possibilidade de relação entre a AD e o processo de ensino-aprendizagem para além dos já abundantes estudos que têm problematizado as concepções de ensino, a imagem de professores e alunos e as relações de poder que se instauram dentro do ambiente escolar. Questiona-se, aqui, a possibilidade de os estudos do discurso, tal como compreendidos por uma série de correntes teóricas, oferecerem algo “positivo” e não apenas uma reflexão crítica acerca daquilo que se pratica nas salas de aula de uma maneira geral. De fato, o modo como se consolidaram as pesquisas em torno do discurso a mantém apartada das práticas cotidianas e não prevê sua aplicação ou inserção entre os conteúdos programáticos ou as metodologias de ensino de língua materna.

Fazer tal articulação poderia ser encarado como a derrota da criticidade da AD, pela recusa às fronteiras que a separam de seu objeto, como aponta Maingueneau:

O problema é, evidentemente, que não existe ponto de vista sobranceiro e neutro. A suspeita não tem fim. Todo empreendimento crítico deve conviver com o temor de ver-se acusado de ter sucumbido àquilo que pretendia desmontar. Jamais seguro em relação à fronteira que o separa daquilo que recusa, ele se obriga a trabalhar nessa incerteza (MAINGUENEAU, 2015, p.57).

Aliás, é justamente na suspensão da certeza, através de uma perspectiva que assume aquilo a que Maturana chama de “caminho científico da objetividade entre parênteses” (MATURANA, 2001), que podemos porventura encontrar algumas contribuições que a AD pode oferecer ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna. E, a partir desse ponto, é necessário já colocar entre parênteses também a noção de língua.

Maturana defende que devemos levar em consideração a biologia para entendermos o fenômeno do conhecimento, mas não ao modo do empirismo humeano e seu ceticismo mitigado, ou mesmo das formulações de Kant, que viam nossa impossibilidade constitutiva em reconhecer a diferença entre ilusão e percepção como um limitador da nossa capacidade de apreensão da realidade. Para Maturana, “nossa corporalidade nos constitui” e “o corpo não nos limita, mas, ao contrário, nos possibilita” (MATURANA, 2002, p.53). Por isso mesmo, devemos compreender o observador como um ser consciente cuja existência se dá na linguagem, movido por emoções (ou disposições corporais) favoráveis ou desfavoráveis à compreensão dos fenômenos que nos cercam, de acordo com critérios de validação variáveis,

sócio-historicamente construídos. Há, portanto, tantas realidades quanto são os domínios explicativos, todas válidas.

As teorias de Maturana, inscritas no domínio da biologia e das pesquisas sobre percepção e cognição, servirão de aporte às reflexões que objetivamos empreender neste trabalho, acerca da prática de ensino de língua portuguesa. Essas reflexões seguem um percurso que visa, inicialmente, a discutir a noção de gênero textual que tem servido de amparo e mote das aulas de português nos últimos dados, bem como do conceito de língua e de linguagem que respalda as práticas escolares. Durante essa etapa, serão propostas outras abordagens da questão: a substituição da noção de gênero textual pela de gênero discursivo e o “primado” da pragmática sobre os níveis textual e morfossintático da língua. Para tanto, nos valeremos de ferramentas tomadas de empréstimo à filosofia de Deleuze e Guattari (1995) e de subsídios teóricos fornecidos pela Análise do Discurso de base pragmático-enunciativa (MAINGUENEAU, 1997, 2008, 2015).

Realizada essa tarefa, retomaremos as teorias da Biologia do Conhecimento (MATURANA, 2001, 2002; VARELA, s.d.) para pensarmos de que modo os deslocamentos propostos para as aulas de português ligam-se a uma concepção de sujeito do aprendizado/sujeito do conhecimento que rechace as “políticas cognitivas” que têm servido de base às práticas pedagógicas de que ainda hoje fazemos uso. A questão da subjetividade e das relações intersubjetivas na sala de aula serão a última escala deste percurso que visamos empreender, através do agenciamento dos princípios da Esquizoanálise e dos postulados da Biologia do Conhecimento.

Obviamente, será necessário um *tour de force* para fazer interagirem esses três quadros teóricos – Esquizoanálise, AD e Biologia do Conhecimento –, o que acarretará na reformulação de alguns de seus conceitos, bem como o abandono de outros. De fato, o que aqui se expõe é o desdobramento prático de uma pesquisa que se situa em um campo teórico abstrato, envolvendo as três correntes teóricas acima elencadas. O intuito das pesquisas que se tem empreendido repousa sobre a necessidade de rever alguns dos pressupostos sobre os quais se assentam as ciências da linguagem, rediscutindo não só as noções de língua, linguagem e discurso, como também repensando os critérios científicos de validação do conhecimento e o estatuto do analista do discurso.

## 2. Gêneros textuais e gêneros discursivos

Em um dos vários livros de Linguística Aplicada ao ensino de português como língua materna escritos por Irandé Antunes, chama-se atenção para a insistência e até mesmo certa redundância em apresentar uma proposta de ensino que abarque a língua não tanto como sistema formal do qual se decomporiam partes às quais seria aplicada a nomenclatura tradicional, mas como conjunto de recursos voltados para a comunicação. Não se trata de uma perspectiva inovadora para os cursos de letras, porém sua reiterada produção de livros e artigos que propõem encaminhamentos pedagógicos para questões sobejamente tratadas pela linguística textual demonstra que, mesmo essa proposta, encontra-se muito longe de ser plenamente aplicada em sala de aula.

Se estamos longe de implementar satisfatoriamente uma abordagem textual do ensino de português nas escolas, a abordagem discursiva não se encontra nem mesmo no mapa. E isso se revela através do pequeno número de trabalhos sobre a questão, dentre os quais se podem destacar os trabalhos pioneiros de Eni Orlandi sobre *Discurso e leitura* (2008), *Interpretação* (2012) e sobre “O discurso pedagógico” (2009). Talvez isso se dê porque a AD tenha se configurado como um campo “*too cool for school*”, que interage com a escola apenas na posição (confortável e falsamente) exterior de quem lhe aponta os problemas, desmontando os “jogos de verdade” que a sustentam e são por elas sustentados. Talvez porque ainda haja uma forte



reação às contribuições que os analistas do discurso possam oferecer ao ensino de português, menos em relação ao conteúdo programático da disciplina, mais como um modo de reconstrução da prática escolar – e, nesse âmbito, a reação é ainda mais forte e contrária.

Aparentemente nós professores estamos plenamente de acordo no que tange às prioridades do ensino de português para seus falantes nativos: desenvolver a proficiência dos sujeitos do aprendizado para a leitura e produção de textos orais ou escritos, considerando-se sua adequação ao conjunto de normas concernentes às diversas práticas languageiras. E todos estamos igualmente de acordo quanto ao fato de que raramente conseguimos atingir nossos objetivos e que perdemos muito tempo fazendo aquilo que todos os nossos mestres disseram que deveríamos evitar: ensinando nomenclatura gramatical e uma série de regras obsoletas. Fazemos de conta que a escola, os pais dos alunos, os próprios alunos, nossa falta de tempo para elaborar aulas melhores e a onipresença de livros didáticos que mal conseguem falsear sua “gramatiquice” não nos impeçam de dar as aulas que intentamos dar. Fazemos de conta que o objetivo e objeto de todos os nossos esforços pedagógicos concentram-se no texto... Ainda se esse fosse o caso, caberia aqui a reflexão que se segue.

Respalda-se essa primazia do texto na ideia de que seja ele o modo de circulação da língua na sociedade, sob a forma de um gênero textual específico. Como aponta Marcuschi,

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feita na base dos gêneros (MARCUSCHI, 2010, p.34-5)

A definição de gênero textual que baseia os documentos oficiais e o modo como se inscrevem no cotidiano pedagógico, porém, pode ser ainda insuficiente. Os PCNs baseiam-se fortemente nas teorias de Bakhtin e apresentam os gêneros textuais a partir de suas características eminentemente textuais: por seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo. Tal definição, porém, põe sombra sobre aquilo que estaria no próprio cerne das pesquisas de Bakhtin.

Na concepção que vem sendo apresentada e posta em prática, o texto apresenta-se como uma estrutura transfrástica: sistemática e formal. Caberia fazermos um retorno às fontes, aos escritos do Círculo Bakhtiniano, para observar que os gêneros são ali apresentados como formas de inscrição histórica dos enunciados na língua e de seus usos derivaria sua precária e instável sistematicidade. A perspectiva que vem sendo assumida mantém a prevalência da ideia de “norma” sobre a de “variável”, tão discutida (e tão pouco implementada) quando se trata dos usos da língua e tão pouco reconhecível quando se passa do nível morfossintático ao textual.

A adoção da noção de gênero textual, portanto, não nos parece suficiente para transpor o ideal linguístico ou a normatização dos usos. Por isso, propomos que se trate dos gêneros do discurso. Tal mudança não é apenas uma questão de nomenclatura, ainda que muitas vezes discurso e texto venham sendo usados como sinônimos<sup>1</sup>. Cabe-nos, primeiramente, mostrar em que consiste essa diferença para, posteriormente, defender uma abordagem de ensino que contemple o sujeito do aprendizado a partir dos postulados da Biologia do Conhecimento.

Para a AD francesa, o discurso não seria um outro nível que se sobreporia ao nível textual. Pelo contrário, talvez possamos dizer que ele mesmo o antecede e funciona como sua “causa imanente”. De acordo com Maingueneau, o discurso apresentaria duas faces, uma textual e

<sup>1</sup> Historicamente, pode-se situar a construção da sinonímia no artigo seminal de Z. S. Harris, *Discourse Analysis* (1952), “no qual ‘discurso’ designava uma unidade linguística constituída de frases” (MAINGUENEAU, 2015, p.15-6).

outra social, cuja reversibilidade essencial seria designada pelo conceito de *prática discursiva* (MAINGUENEAU, 1997, p.56). Em outras palavras,

Ao se produzirem textos, constitui-se necessariamente o grupo social que se responsabiliza pela gestão desses textos; inversamente, toda produção de um grupo que se define por sua atividade enunciativa implicará a produção de textos. (ROCHA, 2013, p.136)

Não adotamos, assim, uma concepção segundo a qual um grupo preexistente constrói textos ou que haja textos preexistentes que conformam um grupo social. Pelo contrário, afirmamos a dupla emergência de um grupo social e de um conjunto de textos. Essa perspectiva aproxima-se da *pragmática* de Deleuze e Guattari, “um amplo regime de conceitos que toma os problemas da linguagem a partir de uma ontologia da diferença e de agenciamentos heterogêneos” (ALMEIDA, 2003, p.31-2). O discurso ou prática discursiva seria, assim, um agenciamento, uma conectividade entre planos heterogêneos: uma prática social e uma prática enunciativa.

Quando, portanto, falamos em *gênero de discurso* situamo-nos, não apenas no plano da forma, mas no de uma formalização de expressão específica, no plano dos regimes de signos. O gênero de discurso, enquanto tal, seria a constante de uma variável concomitantemente social e linguística. Situamo-nos, portanto, no plano dos estudos da enunciação (e não apenas do enunciado) e no campo das teorias da linguagem (e não apenas da língua).

Maingueneau (2006) não caracteriza os gêneros de discurso apenas por suas regras de formalização, mas como dispositivos sócio-historicamente definidos que se caracterizariam pelo status dos coenunciadores, “as circunstâncias temporais e locais da enunciação; o suporte e os modos de difusão; os temas que podem ser introduzidos; a extensão, o modo de organização, etc.” (MAINGUENEAU, 2006, p.74). Muitos desses aspectos característicos dos gêneros discursivos se perdem, obviamente, na transposição didática de determinados tipos de texto. Nada, porém, que não possa ser recuperado através de um trabalho eficiente que busque “ressuscitar” os gêneros que a sala de aula matou enquanto tais. Aliás, este é o grande desafio das aulas de língua portuguesa e dos analistas do discurso, uma vez que todo recorte sempre será arbitrário e sempre acarretará na modificação do *cópus* de trabalho. Mais uma vez, Maturana e Bakhtin vêm em nosso auxílio, apontando para que se tome consciência das perdas envolvidas e das modificações que ocorrem naturalmente, chamando-nos à responsabilidade pelos atos que, como professores, tomamos em nosso cotidiano.

Geralmente, o que se faz e é proposto por uma série de artigos de linguística aplicada ao ensino de língua materna é que se apresente o maior número possível de textos que pertençam a um mesmo gênero textual, para que dali se extraíam suas regras de composição e se peça aos alunos que reconheçam e produzam outros exemplares do gênero. Uma perspectiva que privilegiasse o discursivo sobre o textual deveria promover o movimento contrário, ainda que isso pareça paradoxal, ou seja, que se peça antes a produção de enunciados de um determinado gênero para, na prática, compreender seu funcionamento. Isso demandaria não apenas a manutenção teórica dos seus traços característicos, mas a criação de um espaço onde eles se apresentariam<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Esta proposta se assemelha ao planejamento das *sequências didáticas*: “Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial” (SCHNEWLY, DOLZ, 2004, p.84) e assim por diante... No entanto, para os autores, a apresentação da situação não se concretiza através de uma situação real (ainda que forjada), mas como a construção de uma “representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (SCHNEWLY, DOLZ, 2004, p.84). Nosso objetivo, neste trabalho, não é apresentar as modificações que um novo modelo das sequências didáticas

Aproximar-se dos textos a partir de uma perspectiva discursiva compreenderia, portanto, uma compreensão da linguagem como potência, como intervenção no real – e não representação de uma realidade prévia.

### 3. Língua e linguagem

As noções de língua e de linguagem que baseiam nosso ensino repousam basicamente sobre o conceito saussuriano: língua como “sistema de signos” e linguagem, basicamente, como a junção do uso individualizado (fala) à língua. Esse conceito ainda está preservado quando se fala em variantes da língua, fazendo pressupor a existência de um oposto conjunto de regras rígidas, ou mesmo de um nível pragmático que se sobreporia aos demais níveis formais da língua (fonologia, morfologia, sintaxe<sup>3</sup>) e à semântica.

Nestas perspectivas, assume-se a língua como uma ferramenta, um conjunto de instrumentos que seria usado para cumprir um determinado objetivo, em situações específicas, entre interactantes específicos. Trata-se da perspectiva que considera o gênero textual como formalização e que, ainda que considere aspectos “extralinguísticos” em suas análises, o fazem vir sempre *a posteriori*, como uma moldura que se sobrepõe aos textos. É disso que tratam Beaugrande e Dressler, quando dividem os fatores da textualidade em dois grupos: um grupo propriamente textual, linguístico, onde se situariam a coerência e a coesão textuais, e um grupo onde se reuniriam os fatores pragmáticos – intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (COSTA VAL, 2006, p.5).

De acordo com esses teóricos, a situacionalidade diria respeito aos “elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre” (COSTA VAL, 2006, p.12). A situação ou contexto, portanto, seria apenas aquilo que se avizinha da produção textual, algo que afetaria sua produção, mas principalmente sua recepção – um elemento importante na constituição de um critério subjetivo de julgamento da qualidade do texto. Para Maingueneau, porém, “o contexto não se encontra simplesmente *ao redor* de um enunciado que *conteria* um sentido parcialmente indeterminado que o destinatário precisaria especificar” (MAINGUENEAU, 2013, p.22). O discurso seria uma atividade inseparável do contexto, o qual não seria uma entidade bruta, inteiramente extralinguística, a que um observador poderia apreender de fora da enunciação. Ele é construído na e pela enunciação.

Em “Postulados da linguística”, Deleuze e Guattari vão defender a pragmática como “uma política da língua” (DELEUZE, GUATTARI, 1995a, p.23). Com isso, os autores defendem que os fatores pragmáticos não sejam algo a que a língua se relaciona, como um “lado de fora” ao qual ela remeteria e que lhe ofereceria condições de aceitabilidade, pertinência e relevância: “A pragmática não recorre simplesmente às circunstâncias externas: destaca variáveis de expressão e de enunciação que são para a língua razões internas suficientes para não se fechar sobre si” (DELEUZE, GUATTARI, 1995a, p.22). Em suma, não é um elemento suplementar, mas algo que atravessa e condiciona internamente a linguagem.

Deleuze e Guattari retomam a glossemática de Hjelmslev que proporia uma “linguística de fluxos”, uma “linguística imanente, que abdique dos objetivos múltiplos e essencialmente transcendentais” (ALMEIDA, 2003, p.41), começando pela função articuladora – pelo agenciamento – e não pelas entidades prévias transcendentais. As funções instituiriam as relações entre as formas de expressão e de conteúdo, sob a forma de uma pressuposição recíproca – ou seja, por algo que emerge concomitantemente e que sempre trabalhe com planos heterogêneos, de modo que não se pode afirmar que haja relação de identidade ou de

demandaria, nem defender sua relevância em relação às mudanças nos paradigmas cognitivos da contemporaneidade (p.e., com o advento da internet), mas apenas expor uma reflexão sobre o assunto.

<sup>3</sup> A estes níveis talvez pudéssemos fazer sobrepor-se, ainda, o nível textual.

conformidade entre o plano das formas e o dos sentidos, da mesma maneira como entre o plano linguístico e o extralinguístico. O que há é mútua articulação.

Sendo assim, o aspecto informativo-referencial que dá sustentação a ideia de língua como um código é vetado, uma vez que não há uma realidade pronta previamente, um plano extralinguístico *a priori* a que os signos do código fariam referência. Da mesma forma, nega-se a ideia de que haja um sistema de signos, uma vez que as entidades da língua não são também realidades prévias, mas formalizações emergentes na enunciação.

A pragmática não procura essências, o que uma coisa é ou o que é a linguagem, mas “em que casos, onde e quando, como...” qualquer coisa surge, desenvolve-se, funciona; o campo de interesse pende para os acontecimentos e suas circunstâncias (ALMEIDA, 2003, p.69)

Fala-se, portanto, em uma função-linguagem, coextensiva à linguagem, que se realiza como *palavra de ordem*. A pragmática de Deleuze e Guattari não é algo que se introduz em um sistema linguístico previamente existente, ou que vem determinar de fora os efeitos produzidos pelos enunciados; não há relevância em determinar onde haveria atos de linguagem, uma vez que há uma relação imanente dos atos com os enunciados<sup>4</sup>. “A informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, a transmissão e observação das ordens” (DELEUZE, GUATTARI, 1995a, p.13), de modo que a linguagem não fala da vida ou do mundo, ela fala à vida e ao mundo, dá-lhes ordens.

A língua, destarte, passa a ser considerada como um sistema de não-equilíbrio, ou em equilíbrio metaestável, como um conjunto de variáveis afetadas por as conexões, cortes e potenciais que atravessam a vida social. Atente-se para o fato de que não se trata de variantes da língua – como subsistemas consolidados de variações em relação a uma entidade central –, mas de um conjunto de linhas de força, potências que variam sobre uma linha contínua que compreendem inúmeras singularidades. A língua encontra-se em “estado de variação contínua” (ALMEIDA, 2003, p.101), por isso fala-se em constantes e não em elementos ou regras, aproximando-a dos sistemas dinâmicos, de que nos fala a física contemporânea. Para Deleuze e Guattari,

Uma língua parece se definir pelas constantes fonológicas, semânticas, sintáticas, que coexistem em seus enunciados; o agenciamento coletivo [de enunciação], ao contrário, concerne ao uso dessas constantes em função das variáveis interiores à própria enunciação (...). Constantes diferentes, de diferentes línguas, podem ter o mesmo uso; e as mesmas constantes, em uma determinada língua, podem ter usos diferentes, seja sucessivamente, seja mesmo simultaneamente (DELEUZE, GUATTARI, 1995a, p.27)

Trata-se, portanto, de atentar, primeiro, para os agenciamentos, isto é, para as forças que atuam para conectar planos heterogêneos: o plano da expressão e o plano dos regimes de corpos, ou ainda campos diversos dentro de um mesmo plano (a substância e o conteúdo). Em suma, trata-se de pensar o enunciado como um processo de codificação que apreende fluxos, conferindo-lhes, pela função, forma e substância, ou seja, uma determinada ordem de ligações e um conjunto preciso de matérias formadas.

Essa concepção de língua aproxima-se, assim, do modo de inscrição da AD no espaço linguístico. Sobre esse aspecto, Courtine afirma que, em AD, “é preciso ser linguista e deixar

<sup>4</sup> “Chamamos *palavras de ordem* não uma categoria particular de enunciados explícitos (...), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele” (DELEUZE, GUATTARI, 1995a, p.17)

de sê-lo ao mesmo tempo” (*apud* MAINGUENEAU, 1997, p.17), ou seja, é preciso que o analista compreenda o modo de funcionamento da linguagem, o modo como ela codifica formas e substâncias, ao mesmo tempo em que precisa observá-lo no âmbito dos mecanismos que regem a formação de enunciados, obedecendo à ordem própria do discurso. Maingueneau, a esse respeito, chama atenção para a noção de *semântica global*, que reconfigura a suposta organização hierárquica dos planos linguístico e discursivo, separando em estratos as formas linguísticas e a produção de sentidos ou de atos de linguagem: “Um procedimento que se funda sobre uma semântica ‘global’ não apreende o discurso privilegiando esse ou aquele dentre seus ‘planos’, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p.75). Pretende-se, assim, apreender o dinamismo da significância e recuperar o caráter dinâmico da língua.

Aproximamo-nos, assim, da proposta de fundação de uma segunda disciplina para o estudo da linguagem, feita por Bakhtin. Para o pensador russo, a linguística, ainda que tivesse um espaço legítimo no campo científico, não daria conta da complexidade do fenômeno da comunicação verbal, de maneira que seria importante desenvolver a “pesquisa translinguística”, que estudaria o discurso, “a língua em sua totalidade concreta e viva” (BAKHTIN, *apud* FARACO, 2009, p.104).

A linguística e a translinguística estudam um e o mesmo fenômeno concreto, altamente complexo e multifacetado, a saber, o discurso – mas o estudam a partir de vários lados e diferentes pontos de vista. Elas devem se complementar mutuamente, mas não devem ser confundidas. Na prática, as fronteiras entre elas são frequentemente violadas. (BAKHTIN, *apud* FARACO, 2009, p.104)

Não se trata de desconsiderar os estudos linguísticos, formais ou funcionalistas, mas apenas de articulá-los, dentro do possível, a uma concepção de língua e linguagem que as considere em uma zona de variação contínua, na sua relação interna e intrínseca com os regimes de corpos e as relações de poder que as atravessam e são por elas atravessados. Em suma, trata-se de dar prevalência à enunciação sobre o enunciado e ao discurso sobre a língua, uma vez que “a linguagem (...) existe apenas enquanto forma engajada em um agenciamento complexo que lhe dá consistência e que determina, de igual modo, a série divergente dos estratos de coisas” (ALMEIDA, 2003, p.46).

#### **4. Políticas da cognição e linguagem**

Os postulados acerca da linguagem que defendemos encontram ressonância nas pesquisas empreendidas pelas pesquisas cognitivistas mais recentes. Trazê-las à reflexão que ora se empreende é fundamental, uma vez que os estudos sobre o ensino de língua materna geralmente se centram apenas nas características próprias ao objeto de ensino (o que não poderia ser diferente), mas muitas vezes ignoram o sujeito do aprendizado.

Em parte, acreditamos que essa postura se baseia, implicitamente, no cognitivismo clássico, o que faz com que ele não só mereça ser revisto, mas seja analisado à luz da noção de “políticas da cognição”, isto é, levando em consideração que as diferentes concepções de cognição constituem modos distintos de “estar no mundo, de estabelecer relação consigo e com a própria atividade de conhecer” (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2008, p.12).

A hipótese cognitivista-computacional compreende a cognição humana como uma operação que se realiza sobre símbolos, por elementos que representam aquilo a que corresponderiam. Como um computador, a mente só manipularia a forma física dos símbolos, sem ter acesso ao seu valor semântico, ainda que suas operações fossem semanticamente restringidas por meio de uma espécie de sintaxe. Esse modelo cognitivo, que assumiu um papel

de grande relevância no âmbito da teoria gerativista, encontra suas raízes na constituição do sujeito da razão da modernidade (séc. XVI) e nas gramáticas racionais e universais, como a de *Port Royal*; parentesco assumido por Chomsky e explicitado em suas obras, como *Linguística cartersiana* (1966). Cognição, portanto, seria “o tratamento da informação: a manipulação de símbolos a partir de regras” (VARELA, s.d., p.34).

Para esse modelo, a análise de informações se dá de cima para baixo (*top-down*), partindo de esquemas gerais e acabados que são usados na resolução de problemas, a partir do manejo de símbolos (e não da realidade em si mesma). No entanto, acredita-se que “representamos bem a realidade porque somos dotados dessas estruturas formais cuja lógica é passível de ser traduzida” (PASSOS, 2008, p.79), formas que seguem regras tidas como universais. Assim, há uma “verdade” de valor universal que se opõe a “erros” ou eventos de mal funcionamento... Daí se extraem as noções de competência e desempenho que, oriundas da gramática gerativo-transformacional, acabaram por se espalhar por outras correntes teóricas.

A ideia de competência, adotada pela escola, parte do pressuposto de que o aluno possui um conhecimento fechado do sistema linguístico de que faz uso que deve ser objeto e ferramenta de aprendizagem, a partir da exposição das regras gerais da língua ou de estímulos que levem os alunos a compreender a natureza formal de seu processamento linguístico. Haveria, portanto, um sujeito-universal do aprendizado mais ou menos afastado do modelo ideal de falante, aquele cujo desempenho, ou seja, cuja performance de uso seja minimamente “perturbada” por fenômenos de ordem extralinguística e mesma “extracognitiva”.

Além disso, esse modelo costuma ser representado modularmente, de modo que o processamento de informação seja realizado em etapas cuja ordem é rígida e que partem sempre do abstrato, geral, transcendente (de “cima”) para o concreto, específico, imanente (para “baixo”). Uma etapa de processamento começa apenas quando outra etapa é encerrada, seguindo uma estrutura que se articula aos níveis hierárquicos e de complexidade previstos pela gramática: da sintaxe à morfologia e desta à fonologia<sup>5</sup>. Somente ao final de todo processamento formal são considerados os valores semânticos e pragmáticos da sentença.

A criação de novas competências – como a competência genérica, a competência comunicativa e mesmo a competência discursiva – mantém o mesmo modelo cognitivo, atribuindo a ele diferentes modos de ordenação linear (*down-top* ou *top-down/bottom-up*), sem, contudo, romper a ideia de que há esquemas de conhecimento consolidados, a que o aluno deve ser exposto para se aprimorar. Maturana faz uma crítica irônica a esses modelos, afirmando que “Nós estamos tão acostumados a pensar na ordem hierárquica dos fenômenos do universo que os descrevemos com um valor hierárquico, porque no fundo o que queremos é ter posições hierárquicas para que o outro faça o que queremos” (MATURANA, 2001, p.67).

Já em 1977, Pêcheux e Gadet faziam uma crítica à linguística logicista, atribuindo a ela uma forma específica de denegação política: ela “nega a política falando aparentemente de outra coisa” (PÊCHEUX, GADET, 2011, p.301). No entanto, ela reafirma os valores jurídicos, morais e tecnológicos do humanismo burguês clássico que foi responsável pela criação da escola tal como ainda a conhecemos hoje, a partir da consolidação do poder disciplinar de que nos fala Foucault<sup>6</sup>. Não é arbitrário, pois, que o termo “disciplina” faça referência aos conteúdos curriculares específicos (disciplina de língua portuguesa) e às regras de comportamento adequados dos alunos. Há sempre um modelo pretensamente universal, homogêneo e verdadeiro que embasa tanta “uma” disciplina quanto “a outra”.

<sup>5</sup> Deve-se levar em consideração que há marcadores semânticos presentes nas formas simbólicas, como por exemplo aqueles que determinam os papéis temáticos a serem preenchidos pela grade da valência do verbo em torno do qual a sentença se constitui, etc.

<sup>6</sup> A corrente logicista é “uma corrente subentendida pelo ideal humanista de uma difusão universal da democracia burguesa, das ciências e das técnicas” (PÊCHEUX, GADET, 2011, p.306).

A Biologia do Conhecimento propõe um modelo diverso daqueles cujo “critério de avaliação da cognição é sempre a representação adequado de um mundo exterior predeterminado” (VARELA, s.d., p.72), o modelo de cognição criativa ou enativa. Ela parte da compreensão de que a cognição se baseia na nossa experiência, não como experiência do mundo, mas como experiência amarrada à nossa estrutura, ao nosso corpo: não vemos o mundo, vivemos nosso campo visual sempre através da linguagem. Atente-se para o fato de que, de acordo com esses teóricos, a cognição se baseia na experiência, é experiência, no sentido de que “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA, VARELA, 1995, p.70), isto é: estamos no campo de uma teoria cognitivista pragmática.

Maturana e Varela, a partir de pesquisas com seres vivos e com protótipos computacionais de recentes descobertas no campo das neurociências, aproximam-se do *vitalismo*, conjunto de correntes filosóficas que não consideram os fenômenos vitais redutíveis aos fenômenos físico-químicos. Em Canguilhem, por exemplo, tal concepção chega a uma concepção de *normalidade* (e de norma) como aquilo que tem a capacidade constante de adaptar-se às interferências do ambiente, de modificar-se, sem se desnaturar. É no fazer, é na prática, na relação entre a organização flexível do ser vivo com o ambiente (do qual fazem parte outros seres vivos) que a vida se manifesta, não através de uma estrutura baseada em cadeias carbônicas. Canguilhem fala de *normatividade vital*, ou seja, de princípios flexíveis que permitem a manutenção mutável da vida.

Também é isso que vemos em Deleuze e Guattari, a noção de vida como “pura fluência sem forma” ou como “potência informal de invocação”, “plano de variação que se engendra entre as formas” (ALMEIDA, 2003, p.94). Trata-se, afinal do mesmo princípio que baseia toda a sua filosofia, da qual destacamos o conceito de linguagem. Para Maturana e Varela, a linguagem recebe também uma concepção eminentemente pragmática: a linguagem seria um fenômeno biológico (não no sentido de que seja “programada” ou “inata”) que consiste em coordenações de coordenações consensuais de conduta. Logo, a linguagem é também histórica e social, uma vez que se baseia em consenso e em sua recursividade (“coordenações de coordenações”). A simbolização, como a informatividade em Deleuze e Guattari, não é algo fundacional na linguagem, mas algo que decorre de sua função-constitutiva: agir e agir consensualmente.

Se eu olho e vejo uma certa dinâmica de coordenações de ação, posso falar de simbolização. “Ah! Isto significa tal coisa para este outro”. Mas esta é uma reflexão do observador. O significado é uma reflexão do observador, e não um elemento na linguagem ou no funcionamento da linguagem. O significado é uma mera referência (MATURANA, 2001, p.88)

Ao mesmo tempo, é a linguagem que permite as experiências e, conseqüentemente, a cognição. Ela propicia a explicação, ou seja, a reformulação da experiência de modo a que seja apreendida pelo observador e que possa ser validada por critérios que são da alçada do outro. A verdade, conseqüentemente, não é um atributo do real ou um elemento que se possa atingir por processos cognitivos universais. Estamos o tempo todo falando sobre a relação constitutiva entre ser e seu entorno:

Tenho um cérebro que é capaz de crescer na linguagem, mas a linguagem não se dá no cérebro. A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do languageiro no qual estou, e mudam as

interações das quais participo com meu languageiro (MATURANA, 2002, p.27-8).

A cognição seria, nesse paradigma, o modo como a relação do indivíduo com o mundo se constrói, segundo um ato criativo. “Conhecer o mundo é configurar o mundo, é ensiná-lo ativamente” (PASSOS, 2008, p.81), por isso fala-se em cognição criativa ou enativa, uma vez que o mundo conhecido é efeito de um ato de declaração (*enactment*). Para Maturana e Varela, a cognição é uma ação produtiva, que funciona por intermédio de elementos heterogêneos interconectados em uma rede passível de sofrer alterações ao longo de um historial.

A inteligência já não se define como sendo a faculdade de resolver um problema, mas como a de penetrar num mundo partilhado. Depois, é a evolução [ou adaptabilidade] que substitui a ideia de uma estrutura funcional que justifica a realização de uma tarefa. (VARELA, s.d., p.89)

A Biologia do Conhecimento propõe um modelo cognitivo que permite o surgimento do novo, efetivamente. Enquanto o modelo gerativo conceitua criatividade como a recursão infinita de regras de geração de sentenças, coloca-se a ideia de criatividade como atividade partilhada, como produção interativa que mobiliza fluxos e intensidades, e não como algo que maneja um conjunto estabelecido e estável sincronicamente.

Desta forma, ela também é um empreendimento político, na medida em que reconhece a resistência em sua potência criadora e como elemento constitutivo dos seres vivos. De um ponto de vista da física tradicional, quando se fala em resistência, fala-se da força contrária que uma matéria qualquer exerce sobre uma outra força que é aplicada sobre ela, podendo destruí-la, movê-la, transformá-la ou, dependendo de sua potência, fazer como que aparentemente nada aconteça.

Se é aberta a possibilidade de criação e adaptabilidade, pode-se chegar à evolução seja de uma espécie, seja de um regime de signos (ou língua) e à modificação de uma estrutura social, mas principalmente pode-se falar em formação de subjetividade. Esse modelo cognitivo permite que se possa pensar efetivamente em formas de libertação e que se possa reinserir o sujeito do aprendizado, em toda sua diversidade, na reflexão sobre ensino-aprendizagem. Ultrapassa-se assim a distinção disciplinar que se faz entre o “bom aluno” e o “mau aluno” e medicalizada (normativizada) que embasa as pesquisas gerativistas que tratam de afásicos, disléxicos, etc.

## 5. Produção de subjetividade e escola

Varela apresenta, em seus livros, um experimento realizado com um anel (uma cadeia circular) construída como um sistema dotado de auto-organização, formado por elementos simples semelhantes a neurônios. Cada um dos neurônios, organizados em um circuito fechado, recebe em ambos os lados o influxo de outro neurônio, aos quais envia, por sua vez, seu influxo. Quando recebe estímulos (ou perturbações) do ambiente, os neurônios começam a estabelecer padrões diversos, adaptam-se de forma autônoma e criativa: cada neurônio, a cada conjunto de estímulos, cria sua própria resposta, mas sempre se tenta preservar a estrutura global do anel.

Esse experimento, que serve para que os biólogos Maturana e Varela comprovem suas teorias, a partir de critérios de validação científicos amplamente aceitos, também nos servirá para tratar do *sujeito-aluno*, que não será aqui tratado a partir da noção de “sujeito-ideal”, “sujeito da razão”, nem mesmo como o “sujeito da psicanálise”. Preferimos a essas noções a ideia de produção de subjetividade, a ideia de que os sujeitos vão se construindo e se reformulando criativamente, formando “dobras” diversas em contato com dispositivos ou forças com que se relacionam e que os atravessam.



Deleuze e Guattari introduzem seu texto “Postulados da linguística” narrando uma situação de sala de aula:

A professora não se questiona quando interroga o aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática. (DELEUZE, GUATTARI, 1995a, p.11)

Quando um professor “ensina”, ele imprime, registra, aprisiona fluxos, constantes, intensidades sob uma forma, ele replica um fenômeno de estratificação. A concepção de língua fechada se reproduz, funcionando como uma ordem unilateral que aprisiona suas variáveis, mesmo quando apresenta a ideia de “variação linguística”, uma vez que as encaixa e as aprisiona em nichos específicos de atuação, explicitando um conjunto também fechado de fatores determinantes.

Além disso, essa “palavra de ordem” se apresenta sob a forma do que Deleuze e Guattari chamam de “discurso indireto livre”. Para os autores, o discurso indireto livre não é um modo especial de discurso relatado, mas um elemento constitutivo da própria linguagem; todo enunciado reporta sempre aos enunciados precedentes – como na teoria dialógica de Bakhtin. Como demonstra Orlandi, o discurso pedagógico, cuja sede é a escola, caracteriza-se como um discurso autoritário que se caracteriza pelos seguintes traços. Nele, “o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida*” (ORLANDI, 2009, p.16). Nele,

O conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato. Na realidade, não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial, apresentando-se assim um só caminho: o do saber institucionalizado, legal (ou legítimo, aquele que se deve ter). (ORLANDI, 2009, p.19)

O professor replica aquilo que ele sabe através de terceiros, ele tem um discurso redundante, na medida em que se apropria do saber institucionalizado. E Foucault bem já nos havia alertado sobre as relações intrínsecas entre saber e poder. Por isso, Deleuze e Guattari afirmam que “a linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” e que “uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático” (DELEUZE, GUATTARI, 1995a, p.12-3).

O que verificamos na escola é um processo serializado, registrado e modelado de produção de subjetividade. Para Guattari, cada sistema político-econômico teria suas próprias máquinas de produção de subjetividade. Desta forma, no Capitalismo Mundial Integrado (CMI), como em qualquer outro sistema político-econômico, as relações de produção econômica estariam imbricadas com as relações de produção subjetiva; linguagem, família, equipamentos, todos os dispositivos são “sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (GUATTARI, ROLNIK, 2011, p.35).

Inscritas não apenas no âmbito das ideologias, a produção de subjetividade se encontra no cerne dos indivíduos, inscrita no corpo de cada um. Em contrapartida, a subjetividade não seria “passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (GUATTARI, ROLNIK, 2011, p.40), mas fabricada e modelada em âmbito social – e a escola não é, senão, “a sede da

reprodução cultural e (...) a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder”, de acordo com Bourdieu (ORLANDI, 2009, p.22). Aqui nos deparamos com processos de individuação que implicam a reificação social da subjetividade.

A subjetividade individual é resultante do agenciamento de níveis semióticos heterogêneos, mas não se deve compreendê-la como uma espécie de recipiente em que determinações exteriores seriam interiorizadas, mas como algo cuja própria sintagmática, a própria organização estrutural sofreria a intervenção desses elementos. Trata-se de algo em que a linguagem funciona como uma máquina de produção de subjetividade, centralizada em torno de um “consenso subjetivo referido e sobrecodificado por uma lei transcendental” (GUATTARI, ROLNIK, 2011, p.48) que permite sua propagação em nível da produção e do consumo das relações sociais em todos os meios e pontos do planeta.

As diversas formas de educação ou de “normalização” impostas a um indivíduo consistem em fazê-lo mudar de ponto de subjetivação, sempre mais alto, sempre mais nobre, sempre mais conforme a um suposto ideal. (...) Nem mesmo há necessidade de um centro transcendente de poder, mas, antes, de um poder imanente que se confunde com o “real” e que procede por normalização. (DELEUZE, GUATTARI, 1995b, p.88-9)

Tudo o que viemos discutindo até o presente momento pretende apontar para processos de singularização, isto é, processos de produção de subjetividade automodeladores, cujo traço característico é o do devir, da fluidez. O desafio seria criar uma força capaz de perfurar o modelo de subjetividade capitalística individualizada, causando sua demolição, sem com isso constituir um novo modelo. Por isso, trouxemos as contribuições da Biologia do Conhecimento e da Esquizoanálise, bem como as da Análise do Discurso, como formas de questionar o real, seja da língua, seja do mundo, seja do conhecimento como palavra que se usa apenas no singular.

Desta forma, propusemos inicialmente o trabalho com gêneros discursivos (e não apenas com os gêneros textuais), pensando neles como dispositivos complexos - formais, funcionais, históricos, sociais – que poderiam proporcionar a criação, a singularização de processos, a concretização da relação entre fazer e conhecer, da qual nos falamos Maturana e Varela. Não bastaria, porém, “mudar” o objeto de ensino para que pudéssemos alcançar aquilo que se almeja da educação: a produção de subjetivos autônomos, livres, críticos e criativos... Também é importante que se reveja, a partir deste triplo quadro teórico a que viemos recorrendo, os papéis de professor e aluno.

Papeis sociais não são formações subjetivas, mas interagem com processos de produção de subjetividade... O professor, esse sempre insatisfeito e amargurado profissional, e o aluno, esse sempre insatisfeito e amargurado estudante. A relação entre ambos deve se basear na noção de que os dois formam um *meio*. “Quando estamos em interações recorrentes na convivência, mudamos de maneira congruente com nossa circunstância, com o meio e num sentido estrito nada é obra do acaso, porque tudo nos ocorre num presente interconectado que vai se gerando continuamente” (MATURANA, 2002, p.64-5).

É necessário, portanto, que se produzam constantes adaptações que permitam a sobrevivência das condições de conservação da organização dos sujeitos envolvidos na interação, mas também a sobrevivência do espaço em que ela se dá: adaptação e não modelação, ou submissão.

Para que isso ocorra, é necessário que haja uma emoção que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes. Segundo Maturana, “emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 2002, p.15) e a emoção que permite as interações é chamada de *amor*. Amor, aqui, entende-se como “a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2002, p.67). Trata-se de um fenômeno biológico e recorrente no

cotidiano humano, negado por criações culturais que criam formas e limites, fronteiras que delimitam e segregam os indivíduos. Essa emoção, aliás, ganha um caráter fundamental para o conhecer, pois, como elas fundam os espaços de ação, fundam também todo sistema racional.

Falamos como se o racional tivesse um fundamento transcendental que lhe dá validade universal, independentemente do que fazemos como seres vivos. Isto não é assim. Todo sistema racional se baseia em premissas fundamentais aceitas a priori, aceitas porque sim, aceitas porque as pessoas gostam delas, aceitas porque as pessoas as aceitam simplesmente a partir de suas preferências. (MATURANA, 2002, p.16)

Também Deleuze e Guattari apostam na emoção, ao falar do desejo. Em todo agenciamento, isto é, em toda conexão entre campos heterogêneos, seja numa instituição como a escola, seja na relação com artefatos tecnológicos, o desejo circula. “Os agenciamentos são passionais, são composições de desejo. O desejo nada tem a ver com uma determinação natural ou espontânea, só há desejo agenciando, agenciado, maquinado” (DELEUZE, *apud* ALMEIDA, 2003, p.58). O desejo, portanto, se relaciona aos dispositivos do poder, mas é também no campo do desejo que se traçam as linhas de fuga que permitem desfazer as formas. O desejo é “revolucionário em si mesmo e como que involuntariamente, ao querer o que quer” (DELEUZE, GUATTARI, *apud* ALMEIDA, 2003, p.58).

Conhecer é assim uma experiência, um fazer que se dá na interação, com o outro, pelo amor ou pelo desejo – nada mais subversivo nos dias de hoje. Por isso, é tão importante que haja espaço para se agir na escola, para que se constituam “sequências didáticas” que sejam relevantes, que propiciem que aluno e professor criem, para que se produzam sujeitos singulares, para que possa haver conhecimento, para que se possa ter desejo (de aprender) e amor (para interagir).

## Conclusão

A articulação que intentamos fazer entre três conjuntos de teorias – a AD francesa, a Biologia do Conhecimento e a filosofia da diferença ou esquizoanálise – pode vir a configurar uma real possibilidade para aquilo que se almeja com as aulas de português. Acreditamos que, mais do que uma revisão dos conteúdos a serem ou não ministrados, deveríamos privilegiar uma concepção de língua e linguagem que possa trazer efetivos benefícios em face das diversas dificuldades com que lidamos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Mais do que isso, acreditamos que seja oportuno repensar o sujeito do conhecimento e o processo de aprendizagem, no qual a língua, mais do que um conteúdo, seja efetivamente mecanismo, instrumento e obstáculo a ser ultrapassado.

Nesse sentido, pode-se fazer com que se calassem as palavras que, ironicamente, Maria Helena de Moura Neves usou para introduzir seu texto seminal sobre o ensino de gramática na escola. Na introdução a esse breve e instigante opúsculo, Neves cria o discurso hipotético de um professor em seu primeiro dia de aula, que diria:

Meus queridos alunos – ou, mais democraticamente, “criança” – vamos começar a aula de gramática, vamos entrar no mundo da gramática, como dizem nossos “modernos” livros didáticos. [...] É claro que, para entrar nesse mundo, precisamos sair do mundo da leitura e interpretação e do da redação, afinal, precisamos sair do mundo da linguagem. (NEVES, 1990, p.8)

Longos anos nos separam da primeira edição desse trabalho, muitas pesquisas, muitas teses, livros e artigos foram produzidos sobre o assunto e pouco atingimos efetivamente. As

dificuldades e impasses que outrora impulsionaram os estudos em linguística aplicada ao ensino de língua materna continuam os mesmos, se não tiverem se agravado. É fundamental que possamos tornar obsoleta a introdução do livro de Neves (1990).

Esta reflexão é apenas mais uma tentativa de rever os pensamentos e pressupostos sobre os quais construímos ou reproduzimos nossa prática escolar. Não queremos, com isso, dizer que há apenas um caminho para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mas apontar para a possibilidade de construirmos uma prática que contemple outros critérios de validação, outros domínios ontológicos. Como aponta Maturana, não haveria apenas um modo válido de se aproximar de um objeto, mas haveria aquele que melhor se coaduna ao historial do observador, considerado integralmente, como ser biossocial na linguagem.

Neste caminho explicativo há múltiplos domínios de realidade, cada um constituído como um domínio explicativo definido como um domínio particular de coerências experienciais. (...) Todos os domínios de realidade que surgem no caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses* são igualmente válidos, ainda que distintos e nem todos igualmente desejáveis para viver (MATURANA, 2002, p.54).

O que fizemos aqui foi apenas apresentar um domínio no qual desejaríamos viver.

## Referências

- ALMEIDA, Júlia. *Estudos deleuzeanos da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 20 de novembro de 1923 – Postulados da linguística. In: \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.2*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed.34, 1995a. p.11-62.
- \_\_\_\_\_. 587 a.C. – 70 d.C. – Sobre alguns regimes de signos. In: \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.2*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed.34, 1995b. p.63-113.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. 3.ed. Campinas: Pontes; Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *Termos-chave da Análise do discurso*. Trad. Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Maria Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. *Discurso e análise de discurso*. Trad. Sírio Possenti. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e textualidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. P.19-38

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Org. e trad. Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. José Fernando Campos Fortes. 3.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. O discurso pedagógico: a circularidade. In: \_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5.ed. Campinas: Pontes, 2009. p.15-23.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6.ed. Campinas: Pontes, 2012.

PASSOS, Eduardo. Pensando a subjetividade com conceitos híbridos: a psicologia em interface com a filosofia e a biologia. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.64-89.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? In: \_\_\_\_\_. *Análise de discurso*. Org. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.295-310.

ROCHA, Décio. Cartografias em Análise do Discurso: rearticulando as noções de gênero e cenografia. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.29, n.1, p.135-59, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VARELA, Francisco. *Conhecer: as ciências cognitivas – tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Adriana Célia Alves<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho objetiva discutir as políticas linguísticas que nortearam a expansão do português como idioma internacional. Pretende-se traçar uma breve história da língua portuguesa no Brasil e sua imposição pelos portugueses da língua, atrelada a ideia de dominação. Posteriormente, discute-se, no século XX, com advento da globalização, cria-se a necessidade do multilinguismo. Nesta perspectiva pensa-se relatar as políticas linguísticas que estimularam a expansão da língua portuguesa no mercado internacional. Compreendida as políticas linguísticas da língua portuguesa apontadas pelo viés de Burke (2010), Moita Lopes (2013), Signorini (2013), Fontana (2009), entende-se que o idioma tem se consolidado como uma importante língua no contexto internacional. Espera-se que ela se mantenha cada vez mais estabilizada, cabendo a nós linguistas apoderar-se desta luta, produzindo materiais para o ensino, fomentando pesquisas e estudos, repensando em mais políticas linguísticas benéficas para expansão da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** português língua estrangeira, política, história.

**Abstract:** This paper aims to discuss the linguistic policies that guided the expansion of Portuguese as an international language. It was intended to trace a brief history of the Portuguese language in Brazil and its imposition by the Portuguese of the language, tied to the idea of domination. Subsequently, in the twentieth century, with the advent of globalization, the need for multilingualism is discussed. In this perspective, we intend to relate the linguistic policies that stimulated the expansion of the Portuguese language in the international market. The language policies of Burke (2010), Moita Lopes (2013), Signorini (2013), Fontana (2009), understood that the language has been consolidated as an important language in the international context. It is hoped that it will remain more and more stable, and it will be up to us linguists to take over this struggle, producing materials for teaching, fostering research and

<sup>1</sup> Doutoranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP. Fapesp (processo nº 2015/13089-5), endereço eletrônico: c4.adriana@gmail.com.

studies, rethinking more language policies beneficial to the expansion of the Portuguese language.

Keywords: Portuguese foreign language, politics, history.

Este ensaio objetiva discutir as políticas linguísticas que nortearam a expansão do português como idioma internacional. Pretende-se traçar uma breve história da língua portuguesa no Brasil e sua imposição pelos portugueses da língua, atrelada a ideia de dominação. Posteriormente, discute-se, no século XX, com advento da globalização, cria-se a necessidade do multilinguismo. Nesta perspectiva pensa-se relatar as políticas linguísticas que estimularam a expansão da língua portuguesa no mercado internacional.

O português, como o francês, italiano e o castelhano, pertencem ao grupo das línguas românicas que por sua vez pertencem à família das línguas indo-europeias. Segundo Medeiros (2015), crê-se que por volta do II milênio antes de Cristo um movimento migratório de leste para oeste de alguns povos, provavelmente, povos provenientes do norte dos mares Negro e Cáspio ou do norte da Índia que falavam línguas do grupo indo-europeu, atingiram seu habitat quase definitivo (Europa Central). “Os celtas foram os povos que ocuparam mais da metade do continente europeu, tendo contato com outros povos de diversas origens” (MEDEIROS, 2015, n.d.).

O português derivado do latim falado desenvolveu-se na costa oeste da Península Ibérica (atual Portugal, região da Galícia e Lusitânia). Com o início da Reconquista Cristã da Península Ibérica, o galego-português consolida-se como língua falada e escrita da Lusitânia. Não há um consenso entre os linguistas entre a relação da língua portuguesa e do galego, alguns acreditam que são línguas autônomas, outras defendem uma unidade linguística, isto é, seriam parte de um mesmo sistema linguístico com algumas diferenças (MEDEIROS, 2015).

O processo de separação entre o galego e o português inicia-se com a independência de Portugal em 1185, a expulsão dos mouros em 1249 e a derrota em 1385 dos castelhanos que tentaram anexar o país. Entre os séculos XIV e XVI, com a construção do império português ultramar, a língua portuguesa faz-se presente em várias regiões da Ásia, África e América, assim, alguns vocábulos são exportados, como outros são importados.

No século XVI, com o aparecimento das primeiras gramáticas, como a primeira gramática portuguesa de que se tem notícia, em 1536, por Fernão de Oliveira, que definem a

morfologia e a sintaxe, a língua entra em sua fase moderna, próximo do atual português como conhecemos hoje.

Segundo Naro e Scherre (2007), até meados do século XVIII, no Brasil, fontes, relatos e pesquisas constam o predomínio quase total de uma língua geral, denominada tupi. Assim, desde 1500 palavras e conceitos foram trazidos pelos jesuítas portugueses como virgem, pecado. Também, algumas palavras do tupi entraram no português, depois, espalharam-se para o resto da Europa; palavras como tamanduá, tucano, piranha, maracujá, mandioca. Mas, o tupi foi proibido pelos portugueses em 1757, e a língua portuguesa tornou-se o idioma oficial. Burke (2010), mencionando Edmund Spenser (1970, p. 67), enfatiza que “sempre foi costume de o conquistador desprezar a língua do conquistado e forçá-lo a todo custo a aprender a dele”.

Todavia, de acordo com Naro e Scherre (2007), no Brasil, atesta-se a existência de duas línguas gerais de base indígena, a língua geral paulista e a língua geral amazônica, que por um longo período, serviram de “contato entre os europeus e seus descendentes mestiços com outros povos indígenas e que eram faladas como primeira língua pelas mulheres indígenas e seus filhos e como segunda língua pelos pais europeus” (p. 28). Isto é, não houve interrupção na transmissão dessas línguas, mas elas tornaram-se marginalizadas.

Como aponta Burke (2010), citando Nunes Leão (1983, p. 195), da mesma forma como os conquistadores de países e províncias lhes impõem suas leis, também lhes impõem sua língua. Deste modo, o Brasil visto pelo binômio histórico colônia-colonizador herda a língua de seu colonizador como forma de domínio e poder.

Segue-se a ideia de língua atrelada a um estado-nação, de acordo com Burke (2010), em meados do século XVIII em diante, os vínculos entre língua e nação se tornaram mais estreitos, ligado à ideia de que uma língua deveria unir a trindade “um rei, uma fé, uma lei” (p.181). Moita Lopes (2013) aponta que as línguas como invenções disciplinares e política conjugado ao conceito de estado-nação, fabrica um ideal de língua pura, distanciando-se da sócio-histórica de seus falantes e escritores.

Ou seja, neste momento, cria-se, no Brasil, a ideia de um país monolíngue, predominantemente falante da língua portuguesa, e omite-se a existência de outras línguas. Além disso, com as reformas Pombalinas a partir de 1758 proíbe-se o uso das línguas indígenas e da língua geral. A partir de 1808, com vinda da família real para o Brasil, a língua portuguesa torna-se sinônimo de prestígio e poder.



No século XIX, tem-se a queda da monarquia no Brasil e uma crise em Portugal causada pela decadência do regime escravista. Assim, aos poucos, a estrutura mercantilista é abandonada, e ambos os países buscam o desenvolvimento através do capitalismo.

Para manter as estruturas capitalistas, desencadearam-se regimes ditatoriais nos dois países: em Portugal tem-se o regime salazarista e no Brasil o Estado Novo (1937-45) e depois o regime militar (1964-1985). Esses períodos não democráticos foram ruins para a expansão da língua portuguesa, pois os intelectuais e cientistas eram censurados, o acesso à educação e as tecnologias eram limitados.

Após a queda do regime autoritário de Portugal (1974), vê-se a descolonização de alguns países africanos, a redemocratização do Brasil e uma aparente independência linguística. De acordo com Oliveira (2013), com a queda do sistema mercantilista, Brasil e Portugal passam a buscar o sistema capitalista, como meio de desenvolver. Ambos se inserem no bloco ocidental capitalista, liderado pelos Estados Unidos, há, assim, uma consequente mercantilização da língua inglesa. No final da Guerra Fria (1990) o que se percebe é um mundo unipolar dominado pela a língua inglesa (Oliveira, 2013).

Pós-Guerra Fria, século XX, houve o avanço da ciência e a expansão da globalização - termo difundido pela imprensa financeira internacional, associado à difusão de novas tecnologias, a integração das pessoas por meio de computadores e o aceleração da circulação de informações. Como assinala Milton Santos (2006), “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista (p. 23)”. Porém, sabe-se que essas mudanças não atingiram todas as pessoas de forma uniforme, isto é, a globalização tem seu lado perverso e excludente, principalmente as regiões mais pobres tendem a ser as mais prejudicadas. Como marca Kumaravadivelu (2008, p.130), “o conceito de globalização tem significados diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes”. Também, como assinala Hobsbawn,

A atual onda da globalização de mercado livre provocou um crescimento dramático das desigualdades econômicas e sociais tanto no interior dos Estados como internacionalmente. (HOBSBAWN, 2007, p. 3 *apud* BLOMMAERT, 2010.)

Acredita-se que esta outra configuração mundial acarretou outras formas de discutir e gerenciar as políticas linguísticas, o ensino de línguas, bem como a língua portuguesa. Assim, como argumenta Signorini (2013), a política linguística está relacionada a mais-valia, termo da filosofia marxiana que avalia os motivos do acúmulo de capital na sociedade pós-

industrial, “valor atribuído a dada língua enquanto recurso capaz de trazer vantagens competitivas no mercado global, como veículo de conhecimento e desenvolvimento (p. 81).”

Bauman (2001) caracteriza essa era contemporânea como fluida e líquida, perpassada por mudanças, em que nos deparamos com uma quebra de paradigmas ou mesmo com uma era sem paradigmas (BOHN, 2005). Fabrício (2006, p. 48) acrescenta que: “volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno”, ou nas palavras de Silva (2002), há uma identidade pós-moderna<sup>2</sup> “descentrada, múltipla e fragmentada (p. 114)”. Dessa forma, a contemporaneidade apresenta-se cercada por inúmeras dúvidas e por uma constante busca de (in)certezas.

Bahama (2003) discute a cultura ligada ao paradigma pós-colonial, repensando os discursos apregoados na modernidade. Isto é, se inscrever nas teorias contemporâneas é refletir sob uma perspectiva dos ‘excluídos’ da história canônica, os que sofreram dominação, marginalidade, subjugação.

As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das minorias dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma normalidade hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povo (p. 239).

Todavia, esse discurso pós-colonial não é construído no binarismo, nem nas formas holísticas, mas busca o híbrido, seria possível enunciar de qualquer lugar, por meio do que o autor chama de transnacional, isto é, não há nacionalidades fixas, elas são sempre moventes.

Refletindo sob este paradigma científico Kumaravadivelu (2006) aponta que a Linguística Aplicada da modernidade operava sob um paradigma positivista de pesquisa e entendia a linguagem como sistema, excluindo questões políticas e ideológicas, referentes à linguagem preservando, dessa forma, as macroestruturas da dominação linguística e cultural. Moita Lopes (2006, p.95) argumenta que “a forma de produzir conhecimento foi alterada porque o mundo mudou”. Moita Lopes (2006), ainda, fala que os estudos contemporâneos

<sup>2</sup> “O chamado pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, a Pós-modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade. O pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. [...] O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes do saber pensante moderno.” (SILVA, 2002, p.111-112)

precisam contemplar a diversidade, questionar os discursos dominantes, abrem-se espaços para as “vozes do sul”<sup>3</sup>.

Fabrizio (p.60-61, 2006) argumenta que

[...] as questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicadas ao contexto da situação sob investigação; conhecimento produzido.

Burke (2013, p. 128) completa que processo de globalização está contribuindo para a mistura linguística “hoje de forma mais visível – ou audível – na invasão de tantas línguas do português ao japonês, por apalavras e expressões inglesas ou anglo-americanas. No entanto, a mistura de línguas em nível global começou a séculos atrás”. Sabe-se que as misturas linguísticas, como apontou-se anteriormente, já existia, mas atualmente tornou-se mais necessária, já que o contato entre os povos tornaram-se mais frequentes, as distancias também tornaram-se menores, e o intercambio cultural e linguístico tornou-se mais aparente.

Anteriormente, talvez ainda hoje, tem-se a língua inglesa como forma de “comoditização/mercantilização” para acesso ao mundo globalizado, isto é, a necessidade de aprender inglês para se inserir no mercado de trabalho e/ou ter acesso ao mundo globalizado (Signorini, 2013). Ou seja, saber inglês seria estar ‘conectado’ ao mundo, ser capaz de relacionar-se em qualquer parte do mundo. Contudo, como argumenta Coupland (2010, p. 11 *apud* Burke), sob a globalização, as línguas estão se desenvolvendo e se espalhando cada vez menos como sistemas linguísticos uniformes coerentes. Dessa forma, visto a infinidade de contextos em que o inglês é falado, interroga-se o que é a língua atualmente, atrelada a concepção de estado-nação, ou mesmo que tem o direito de definir o que é competência na língua, ou mesmo a concepção de falante nativo pode ser questionada.

Levando em consideração esses aspectos, a ampliação e a globalização das relações internacionais e o mundo multipolar, entende-se que produção e a circulação em uma só língua tende a saturar o mercado (Oliveira, 2013), sabe-se que todas as relações são perpassadas por um mercado. Assim abre-se espaço o multilinguismo e as outras línguas, além da língua inglesa.

<sup>3</sup> Termo de Santos (2004), que visa ressaltar nas pesquisas, ou dar voz as minorias e os excluídos, entendendo que suas experiências podem apresentar alternativas para o mundo.

Dessa forma, o período pós-2004 torna-se produtivo para a língua portuguesa, onde há uma valorização do multilinguismo, a necessidade de um novo capitalismo, amplia-se o letramento da população, há um crescimento da classe média, mais consumo e circulação cultural, mais viagem para o exterior (Oliveira, 2013). Também maioria dos países necessitam estabelecer trocas comerciais além de seus territórios, tornando-se, assim, fundamental a aprendizagem de outras línguas.

Assim, visando “falar de política linguística e de globalização costuma ser o mesmo que falar de estratégias de gerenciamento de mercado linguístico, transnacionais com vistas à produção e circulação de produtos linguístico e semióticos” (SIGNORINI, p. 76), pensa-se em estratégias para impulsionar a língua portuguesa em tempos de globalização.

Sabe-se que a língua portuguesa não é considerada uma língua internacional, contudo está entre os dez idiomas mais falados no mundo (ALMEIDA FILHO, 2011). A língua portuguesa é oficial em oito países (Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau) ocupa oficialmente 10,7 milhões de km<sup>2</sup>, está presente em quatro dos seis continentes, América, África, Europa, Ásia; tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou segunda língua. Também, a língua se relaciona com 81 países por meio dos blocos econômicos, na qual o português é a língua com estatutos de oficialidade ou estatuto especial em 17 blocos econômicos regionais. E, ainda, em 2010 foi a quinta língua mais utilizada na internet (OLIVEIRA, 2013).

Assim, assiste-se um crescimento na procura por se aprender português como língua estrangeira. Nos últimos 15 anos, nas escolas de idiomas de São Paulo, houve um aumento de cem por cento do número de alunos que procuram aprender português. Também, percebe-se um crescimento de cursos e de Centros de Cultura e Estudos Brasileiros (CEBs) em diversos países (ALMEIDA FILHO, 2011). Além de encontrarmos cursos de português como língua estrangeira sendo oferecidos em universidades do exterior, em vários países, tanto na América como na Europa e em outros continentes.

A razão está, principalmente, centrada no sucesso econômico de países emergentes como Brasil e Angola. Visto que, o Brasil hoje, ocupa a posição de sexta economia mundial, e sua atuação no Mercosul tem se expandido por meio de acordos políticos e econômicos (ALMEIDA FILHO; MOUTINHO, 2011). Além disso, devido à crise econômica na Europa, percebe-se uma procura por mão de obra qualificada brasileira e, conseqüentemente, há um crescente interesse por aprender a língua portuguesa falada no Brasil. Ademais, outro elemento relevante, são os eventos esportivos realizados em nosso país (SIPLE, 2012). Todos esses fatores dão ênfase à procura pela aprendizagem de português. “Enfim, o Português se

constitui como um idioma em expansão no mundo globalizado” (ALMEIDA FILHO; MOUTINHO, p.67, 2011).

Assim, visando “falar de política linguística e de globalização costuma ser o mesmo que falar de estratégias de gerenciamento de mercado linguístico, transnacionais com vistas à produção e circulação de produtos linguístico e semióticos” (SIGNORINI, p. 76), pensa-se em estratégias para impulsionar a língua portuguesa em tempos de globalização.

De acordo com Signori (2013), há uma reorientação dos programas de difusão do português, isto é, a “comunidade dos sentimentos” CPLP (comunidade de Países de Língua Portuguesa) representa a nova face do império português em tempos de globalização, uma reorientação para contemplar as redes de interesse econômicos, geopolíticos e geoestratégicos, vinda de uma “irmandade” de países que falam a mesma língua.

Contudo, Signorini (2013), citando Mateus (2002), diz que brasileiros e portugueses, muitas vezes não se acertam quando se trata de ensinar a língua, por se considerarem uns ou outros detentores de uma variedade superior.

Já, Castilho (2013) aponta que assumir uma língua-pátria, isto é, assumir a lusofonia em termos transnacional significa assumir uma relação de hierarquia, ainda no binômio colônia e colonizador. Sabe-se que lusofonia remete a um conjunto de países falantes da língua portuguesa, como língua materna ou oficial, leva também em consideração o crioulo (mistura do português de Portugal com outras línguas de países que foram colonizados). Esse termo visa construir uma ideologia de fraternidade e cooperação entre os países membros, no qual Portugal seria o centro referencial das relações. Todavia, Fabrício (2013) aponta que essa problemática, atualmente, é discutível, pois, vê-se uma projeção no cenário internacional de ex-colônias portuguesas, e uma crise na União Europeia que pode reconfigurar a relação colônia colonizador. Além disso, “as práticas identitárias contemporâneas estão cada vez mais atreladas a contextos móveis, modulados por interesses político-econômicos, e a emergente relações de poder e autoridade, produtoras de novas e múltiplas filiações (p. 147)”. Ou seja, as identificações são momentos transitórios e não fixos. Também, compreende-se que o espaço simbólico lusófono abarca comunidades distintas, com problemas variados, o que afetaria a ideia de união entre os países.

As discussões são variadas, pensa-se em políticas com o intuito de ‘união’ dos falantes lusófonos, algumas políticas convergentes, como o acordo ortográfico da Língua Portuguesa assinado em 1990 por todos os países de língua oficial portuguesa. Com a oposição de Portugal contra a abasileiração de um patrimônio nacional, em 2012, pensa-se Plano de Ação para a promoção internacional do português. Também em 2012, o Instituto

Internacional de Língua Portuguesa prega a ideia de gestão compartilhada, multilateral e internacionalmente. Todavia, há também algumas políticas divergentes para normatização da língua, como se tem duas academias de letras, duas políticas de certificação de proficiência, dois localizadores na internet.

Ainda, tem-se a ILP – Associação Internacional de Linguística do Português – base de dados internacional do português (variedades nacionais orais e escrita), usadas para serviços de tradução e produção de material didático (interesse econômico). A associação pensa no VCO – vocabulário comum da língua portuguesa – banco de dados lexical eletrônico, adotado como instrumento para implementação da reforma ortográfica e outros estudos e utilizado também como fonte para pesquisas

Há também a criação de Universidades públicas destinadas a espaços transnacionais UNILA – Universidade Federal de Integração Latino-americana (protagonismo brasileiro) cultiva a multiculturalidade, bilinguismo e a interdisciplinaridade, localizada na fronteira Argentina, Brasil, Paraguai; e também a Unilab (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia – interior nordestino, e previsão para todos os países da CPLP.

Deste modo, de acordo com Fontana (2009), outras importantes ações do Estado brasileiro têm colocado em evidência a língua portuguesa: a criação do Museu da Língua Portuguesa, em 2006; a criação da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa, 2005; a proposta de criação do Instituto Machado de Assis, em 2005; a instituição do dia Internacional da Língua Portuguesa, em 2006.

Sabe-se que brasileiros e portugueses, muitas vezes não se acertam quando se trata de ensinar a língua portuguesa, por se considerarem uns ou outros detentores de uma variedade superior. Assim, as variantes africanas são quase sempre omitidas no contexto internacional.

Visto por esse viés, tem-se Brasil e Portugal disputando a hegemonia no bloco dos países de língua portuguesa, contudo, quando falamos do Brasil ou de Portugal em relação ao Banco Mundial, esses países possuem pouca representatividade. Como argumenta Signorini (2013), mudam-se as escalas, muda-se o valor referencial, isto é, há uma fluidez na caracterização desses blocos.

Pode-se entender também que o multilinguismo, apregoa uma ideia de compartilhamento da mesma língua, incentivar a diversidade, talvez signifique reproduzir o status quo da globalização e do ensino. Pois, ensinar um número maior de línguas tornou-se mais rentável para a produção de materiais didáticos e trocas comerciais.

Muitas discussões estão em curso, contudo, acredita-se que a língua portuguesa guiada

pelas políticas linguísticas citadas tem se consolidado como um importante idioma no contexto internacional. Espera-se que ela se mantenha cada vez mais estabilizada, cabendo a nós linguistas apoderar-se desta luta, produzindo materiais para o ensino, fomentando pesquisas e estudos, repensando em mais políticas linguísticas benéficas para expansão da língua portuguesa.

#### Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas: Pontes, 2011.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010
- BOHN, H. I. *As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil*. IN: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). Campinas, SP: Pontes: 2005.
- BURKE, P. (1937). *Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna*. Trad. Cristina Yamagami. São Paulo: UNESP, 2010.
- CASTILHO, A. T. Uma política linguística para o português. Disponível em: <[http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_17.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_17.pdf)>. Acesso em 20 jun. 2015.
- KUMARAVADIVELU, B. *Linguística aplicada na era da globalização*. IN: MOITA LOPES, L. P. (org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.
- FABRÍCIO, B. F. *Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. IN: MOITA LOPES, L. P. (org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63
- FONTANA, M. G. Z. *O Português do Brasil como Língua Transnacional*. Campinas: RG Editora, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. *Como e porque teorizar o Português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural*. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 101-119.
- MEDEIROS, A. A. D. A língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/>>. Acesso em 25 de jun. 2015.
- NARO, A. J; SCHERRE, M. M. P. *Origens do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

OLIVEIRA, G. M. *Um atlântico ampliado: o português nas políticas públicas linguísticas*. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 53-73.

SIGNORINI, I. *Política, língua portuguesa e globalização*. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 74-100.

SIMPÓSIO da *SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA - SIPLE 2012* –. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2011.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



## POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PATOLOGIZAÇÃO DE DIFICULDADES NORMAIS DE LEITURA E DE ESCRITA

Isabella de Cássia Netto Moutinho<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho pretende discutir, no interior da Neurolinguística Discursiva, as políticas públicas para a formação de professores que tramitam no congresso nacional em forma de projeto de lei e que versam sobre o papel do professor na identificação e no diagnóstico de dislexia e TDAH. Este artigo se soma àqueles que têm como objetivo promover uma reflexão crítica sobre o fracasso escolar dos alunos no que toca ao aprendizado da leitura e da escrita, recorrentemente justificado por uma patologia relacionada à aprendizagem, culpabilizando a criança pelas dificuldades que encontra em seu percurso escolar. Partindo de uma concepção discursivamente orientada de sujeito, cérebro e linguagem, buscaremos refletir sobre o papel atribuído ao professor, no espaço escolar, de triar e de diagnosticar seus alunos e, ainda, sobre como os referidos projetos de lei em tramitação sinalizam a oficialização e institucionalização deste papel.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Políticas públicas; Patologização; Dislexia.

**Abstract:** This paper aims to discuss, within the Discursive Neurolinguistics, public policies for training teachers in the National Congress in the form of bill project and deal with the teacher's role in the identification and diagnosis of dyslexia and ADHD. This article adds to those that aim to promote a critical reflection on the school failure of students when it comes to reading and writing learning process, repeatedly justified by a pathology related to learning, blaming the child for the difficulties found in their school life. Starting from a discursively oriented conception of the subject, brain and language, we seek to reflect on the role assigned to the teacher at school, to screen and diagnose their students and on how these bill projects under analysis at the National Congress become official and show the institutionalization of this role.

**Keywords:** Teacher training; Public policies; Pathologization; Dyslexia.

### 1.Introdução

Este artigo se insere na perspectiva da Neurolinguística Discursiva (abreviada como ND) desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Desde a década de 80, a ND se dedica a estudar o diagnóstico e a intervenção clínica das afasias a partir de uma perspectiva discursiva, que considera cérebro, sujeito e linguagem a partir de sua determinação sócio-histórica, criticando, assim, os testes padronizados e as práticas clínicas que reduzem a linguagem a cumprir tarefas metalinguísticas descontextualizadas, distantes do uso real e singular que os sujeitos afásicos fazem dela. Ao longo destes caminhos, a ND passou a se ocupar do encontro possível e inevitável (COUDRY, 2016) entre os estudos linguísticos que recobrem a afasia e a infância descortinado por Jakobson (1975). Para o autor, a afasia, concebida como uma desintegração das estruturas linguísticas, desloca o afásico para um momento anterior ao da aquisição da fala, da leitura e da escrita e nos permite ver a desintegração do sistema fônico, o que revela a “regressão afásica como um espelho da aquisição de sons da fala pela criança”. A afasia, portanto, mostra o desenvolvimento da criança ao inverso.

<sup>1</sup> Licenciada em Letras e Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. [isabella.bel@gmail.com](mailto:isabella.bel@gmail.com)

Assim, no interior dos estudos da relação entre afasia e infância, a ND passou a se ocupar também dos estudos dos processos de aquisição da criança em relação a fala, leitura e escrita, Neste percalço o excesso de diagnósticos de patologias relacionadas à leitura e à escrita, especialmente a Dislexia, passaram a ser objetos de estudos da ND, tendo em vista não apenas o crescente número de diagnósticos ao longo dos anos 90, mas também a forma pela qual se justificava o fracasso escolar de muitas crianças a partir dos laudos que apontavam a impossibilidade de aprender, ou a impossibilidade de aprender a não ser a partir de uma intervenção clínica.

A partir de uma concepção discursivamente orientada de linguagem, sujeito e cérebro apresentadas a seguir, a ND passa a apontar<sup>2</sup>: (i) a banalização dos diagnósticos de patologias relacionadas à leitura e à escrita; (ii) a patologização de dificuldades normais previstas no processo de alfabetização; (iii) o fato de esta visão organicista e biologizante das dificuldades apresentadas pelas crianças criar/ampliar o mercado da área clínica, seja no diagnóstico de tais patologias, seja no tratamento clínico, como saída única para que a criança possa aprender.

A concepção de linguagem que norteia a ND é formulada por Franchi (1977). Para o autor, a linguagem é uma *atividade* de natureza social e dialógica, *trabalho* no qual os sujeitos se constituem e constroem o sentido a partir de contingências sócio-históricas. O sentido, assim, não é dado *a priori*, mas sim construído na interlocução, espaço privilegiado de interação e de constituição do sujeito na e pela linguagem. De tal modo, nossa concepção de sujeito é pautada na singularidade, na heterogeneidade, na determinação histórica e social. O sujeito é, então, resultado de suas práticas sociais com os outros, com a leitura, com a escrita e com todos os demais elementos culturais que o rodeiam. Desta forma, a ND partilha de uma concepção de cérebro que se afasta das concepções puramente organicistas, que tomam o cérebro como um órgão cujo funcionamento se dá à parte ou alheio às condições históricas e sociais nas quais se inserem os sujeitos. Tomamos o conceito de cérebro proposto por Freud (1981) e Luria (1970, 1987), que o caracteriza como órgão “funcionalmente hierárquico, dinâmico e dotado de plasticidade que, em constante interação com o meio, se ajusta às diferentes necessidades que o homem (onto e filogeneticamente) experimenta ao longo de sua história” (Coudry, 2016). Tal visão holística e plástica do cérebro se alinha a uma visão da linguagem historicamente determinada e determinante dos sujeitos, o que faz do cérebro, por sua vez, um construto que não se limita ao aparato biológico, mas que resulta também das interações do sujeito.

Como a breve teorização adotada pela ND aqui exposta nos ajuda a refletir sobre a banalização dos diagnósticos realizados na área de leitura e escrita? A resposta está no elemento comum entre as concepções de linguagem, sujeito e cérebro adotadas: a

<sup>2</sup> O CCazinho, Centro de convivência de linguagens, foi idealizado pela professora Maria Irma Hadler Coudry em 2004. A principal proposta do CCazinho é acompanhar as crianças encaminhadas em suas dificuldades com leitura e escrita e despatologizar as dificuldades normais deste processo de aprendizagem. Para tal despatologização, busca-se proporcionar às crianças e adolescentes com dificuldades de leitura e escrita, oportunidades de conviver com a linguagem em suas diferentes manifestações (leitura de notícias, livros, contos, receitas, produção de peças de teatro, roteiros de filme, exposição de fotografias, *blogs*, etc) e momentos em que possam refletir sobre a própria leitura e escrita junto a outras crianças e junto aos cuidadores/pesquisadores. Os encontros acontecem semanalmente e são em grupo, no qual as crianças, juntas, leem, escrevem e produzem textos sobre os temas de seu interesse e sobre os mais diversos temas da contemporaneidade e individuais, no qual as dificuldades de casa criança são privilegiadas. A partir da análise dos cadernos das crianças e do acompanhamento longitudinal, a ND aponta que os diagnósticos de patologias relacionadas ao aprendizado atribuídos às crianças do CCazinho não se confirmam. As dificuldades apresentadas pelas crianças são normais e previstas no processo de aprendizagem, mas têm sido frequentemente interpretadas como sintomas de patologias pela literatura médica.

singularidade dos sujeitos diante da tendência hegemônica de padronização imposta tanto pela prática pedagógica (que busca a homogenia, a regularidade e o apagamento das diferenças), quanto pela prática clínica médica e especializada que, diante da heterogeneidade e da não adequação ao padrão, diagnostica dificuldades normais como patológicas e define os únicos tratamentos possíveis). Para compreender a forma pela qual o comportamento humano passou a ser discutido à luz da medicina, cabe uma breve retrospectiva histórica à luz de Foucault (1997, 2006) e Barbarini (2011). Estes autores nos relatam e analisam quais acontecimentos históricos deram à medicina o estatuto de ciência absoluta de base higienista, inquestionável e detentora da verdade. Posteriormente, analisaremos como a formação de professores foi tomada pela lógica higienista vigente na política brasileira e passou a interpretar dificuldades normais como sintomas de patologias. Por fim, analisarei também os projetos de lei que tramitam atualmente no congresso brasileiro, apotando como buscam institucionalizar, através de mudanças nas políticas públicas para a formação de professores, o olhar clínico (HORA, 2011) do professor, voltando-o para a identificação de sintomas de possíveis patologias de aprendizagem.

## **2. Medicalização: uma breve retomada histórica**

No Brasil, o processo de legitimação da racionalidade médica teve início no início do século XIX, com a proliferação da lepra. A lepra, paralelamente às revoltas populares internas e às ações dos jesuítas, representava perigo ao Estado, que encontrou no planejamento urbano e, principalmente, na atuação médica, uma maneira de controlar e afastar tais incômodos: as doenças passam a ser fortemente vinculadas à pobreza, aos vícios, ao crime e à ociosidade.

Para solidificar este novo discurso e o efetivo afastamento das pessoas indesejadas nos centros urbanos, foi fundamental que a concepção de como deve ser um hospital fosse reformulada: não mais uma instituição assistencialista, no qual as pessoas já chegam enfermas, mas um “espaço de cura e aprendizado, produção do saber médico, identificação, classificação e controle dos indivíduos, observação individual, registro, vigilância constante, enfim, de disciplina”. (Barbarini, 2011. P. 61). Com a recente e constante ênfase no discurso oficial do Estado da associação entre pobreza, sujeira e doença, viu-se a necessidade emergente de um novo planejamento urbano: a urbanização foi vista como a única solução para afastar um conjunto de doenças que ameaçava os brasileiros e isso conferiu aos médicos certa legitimidade para administrar e influenciar em decisões médicas e políticas.

A medicina, então, tornou-se mais poderosa quando organizada racionalmente e formada por um corpo de médicos legitimamente habilitados a exercer a cura, a prevenção e a luta pela saúde do Estado e da população. Tornou-se poderosa também porque mostrou seu conhecimento – científico e racional – como capaz de promover o progresso do país por meio da saúde.(...) Tendo em vista uma população ignorante - as famílias que abandonavam as características do período colonial (o pai como líder social, a convivência de inúmeras pessoas dentro da casa, entre elas escravos e parentelas políticas e espirituais, a ausência de hábitos “civilizados”, como comer com talheres, vestir-se com recato e pudor) e começavam a adotar hábitos europeizados, porém eram ignorantes em termos de higiene, criação dos recém-nascidos, educação dos filhos etc. -, o movimento higienista estabeleceu normas que orientavam as experiências familiares, adotou o saber da ciência e sua racionalidade como mediadores entre a periculosidade do mundo e a família indefesa em sua ignorância e garantiu ao médico o papel de orientador social da família. (BARBARINI, 2011. p. 62)

Paralelamente ao novo conceito de ambiente hospitalar, surge também um novo conceito de espaço urbano, também orientado pela medicina, que sugere novas estratégias de urbanização: a parcela mais pobre da população foi forçada a se deslocar para as margens do perímetro urbano. O pretexto era a necessidade de se manter a limpeza, a ordem, de eliminar a sujeira e de afastar os vícios, reduzindo, assim, as possibilidades de contaminação. Esses eram os princípios do movimento higienista brasileiro, iniciado na transição do século XIX para o século XX. Neste contexto, a medicina, ciência na qual se fundamenta o discurso do médico, o novo orientador social da família, passa a ser instrumento de vigilância e de manutenção da disciplina (FOUCAULT, 2006, p. 191). O tratamento dispensado pelos médicos às famílias dos grandes centros urbanos e às famílias marginalizadas era diferente e fundamentado na distância social, linguística e intelectual que existia entre médicos e a parcela mais pobre da população, que recorriam às práticas de cura consideradas extra-medicinais: mistura de ervas, simpatias, benzedoiras etc.

Ao contrário da abordagem feita às classes altas e médias, que recebiam recomendações e mantinham um contato mais próximo e menos hierarquizado com os médicos de família, às classes populares – distantes sociais, linguística e intelectualmente dos médicos – eram impostas ordens. Os saberes populares relacionados à saúde e à criação dos filhos eram considerados “pré-científicos” ou “não-científicos”, baseados nas tradições transmitidas de geração a geração e, por isso, representaram aos saberes racionais dos médicos puericultores saberes concorrentes. Dessa forma, a prática puericultora tentou combater seu inimigo (o ‘leigo’) desqualificando-o e substituindo-o por conhecimentos modernos. (BARBARINI, 2011, p. 64)

Neste processo, a intervenção da medicina não se restringiu somente às doenças contagiosas, mas se estendeu também às doenças mentais, representadas principalmente pela loucura, que, contrariamente às doenças vinculadas à pobreza, não demandava prevenção, mas sim intervenção de uma área específica da medicina: a psiquiatria: “A loucura passou a ser um perigo em potencial e um atentado à moral pública, o que exigiu medidas específicas: tirar o louco do contato com os sãos, do convívio na cidade, isolá-lo em um local adequado (o hospício) e tratá-lo” (BARBARINI, 2011, P. 65).

Para Foucault, a necessidade de disciplinar o louco fez com que nascesse um novo poder, o poder psiquiátrico, pautado na disciplina. O conceito de disciplina tal qual discutido pelo autor se faz essencial para compreender a patologização/medicalização tão presente no ambiente escolar brasileiro atual, já que, em sua análise, a estruturação das escolas, seja no nível arquitetônico, seja na organização interna, está diretamente relacionada às mudanças no papel da medicina e dos hospitais.

Segundo Foucault (2006), o poder disciplinador exercido pela medicina e pelos médicos se expandiu para o ambiente escolar. A cultura de cura vigente se definia como uma cultura da marginalização da parcela mais pobre da população e da negação de seus próprios hábitos de curar, falar, trabalhar, morar, comer – todos vinculados à proliferação e contágio das doenças. Desta maneira, a relação entre médico e as pessoas marginalizadas se caracterizava pela imposição do saber médico legitimado pelo Estado e pela exclusão das práticas sociais e culturais dos mais pobres fundamentadas sempre no argumento da manutenção da boa saúde. Nas palavras de Foucault, esse era um processo disciplinatório, que inseria a disciplina dentre as demais técnicas de poder, definidas pelo autor como “um conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade” (FOUCAULT, 2006 p.58). O autor amplia esta reflexão apontando que a principal maneira de coerção das singularidades dos sujeitos reside na

disciplinarização de seu corpo a partir de um perfil pré-estabelecido de como todos devem se apresentar fisicamente e se comportar social e psicologicamente.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças. Ela dissocia o poder do corpo faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potencia que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1997. P 119)

O referido autor aponta ainda convergências entre este processo disciplinar social pautado na medicina e o processo disciplinar escolar, também por ela orientado. O espaço escolar foi estruturado em nome da possibilidade de vigiar, punir, disciplinar e controlar os alunos: a separação em classes, fileiras, dispostas de modo a ficarem de frente para o centro de poder (exercido pelo professor), a categorização dos alunos baseada no critério das capacidades e do perfil de cada um etc.

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os alunos, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixos. Os alunos das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançadas para o meio da sala. Cada um dos alunos terá o seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do professor. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm, que um aluno leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos. (FOUCAULT, 1997, p. 126)

Foucault afirma ainda que a possibilidade de aprender nas escolas e a de se curar nos hospitais, também passaram a ser determinados e controlados pela economia do exame, presente em quase todas as técnicas disciplinares. O exame é, para o autor, a técnica de poder que reúne a vigilância, o poder, a sanção, o controle do tempo e do espaço; por isso, se tornou uma das formas mais legítimas de classificar, de punir e de disciplinar.

A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição. (FOUCAULT, 1997, p. 151)

O exame se revela, então, como um importante mecanismo de homogeneização: os resultados abaixo dos esperados são marcados como desvio. Neste contexto, a discussão sobre o que é normal e o que é patológico se instaurou também nas escolas, como uma estratégia de

dispersão do poder disciplinar. A partir do momento em que é possível classificar os resultados e os comportamentos, é possível classificar, também, os sujeitos como normais ou anormais. Os normais, segundo Foucault, não precisariam de intervenção de acompanhamentos especiais, enquanto os anormais devem procurar instituições ou estratégias nas quais e pelas quais possam ser corrigidos para poderem, só então, e, se possível, passar a fazer parte do grupo dos normais.

Neste contexto de avaliação e classificação dos resultados dos alunos, há uma clara expansão do saber médico para o espaço pedagógico, no qual, a partir da lógica da classificação do que é normal e do que é anormal, passou a ser deliberar para o professor o papel de detectar e prevenir os desvios infantis e juvenis.

Médicos higienistas, demandados e demandantes do projeto de modernização da sociedade e conseqüentemente da educação higiênica das crianças, formularam teorias a respeito das diferenças individuais dos alunos quanto às capacidades físicas, sensoriais e psicológicas. Interferiam nas decisões sobre as instalações, os mobiliários, a alimentação, os horários da rotina, a separação por faixa etária na escola e acima de tudo interferiam no processo de aprendizagem. As instituições educativas passaram a constituir um dos focos higienistas como lugar privilegiado de detecção, prevenção e correção dos desvios infantis e juvenis. A medicina preventiva praticada nas escolas fornecia ao médico a intervenção mais constante e eficaz: o exame do desenvolvimento físico da criança. A anamnese passou a ser amplamente utilizada pelos professores, colaborando, assim, para um longo processo de fichamento dos alunos. Tais fichas e suas detalhadas informações a respeito do aluno permitiram recolher informações sobre as crianças e suas respectivas famílias, de modo que todos, médicos, psicólogos e professores, pudessem fazer previsões dos resultados escolares e comportamentos futuros. (MONTEIRO, 2015, p.191)

O professor passou a ser, portanto, agente de diagnóstico ao lado dos profissionais da área clínica. Assim, aos cursos de formação de professores primários, incorporou-se uma série de disciplinas correlatas ao campo médico, conforme aponta Hora (2011). De acordo com a autora, a disciplina Biologia Educacional - parte do currículo dos cursos Normais na década de 30, tinha a racionalidade médica como matriz e “estratégia de hegemonia, utilizada pelo Estado objetivando o controle social” (HORA, 2011, p. 39) - foi responsável por inserir a formação de professores no projeto político higienista então em curso no Brasil.

Na promoção dos objetivos pedagógicos e utilitários, a Biologia Educacional ofereceu os instrumentos necessários à formação do professor dotado de um “olhar clínico” para auxiliar no diagnóstico de “problemas da criança”, um fiscal incansável das condições físicas e mentais da criança, coadjuvante do trabalho médico e psicológico, trabalho largamente desempenhado pelos órgãos de atendimento à saúde física e mental que se alocavam desde a Instrução Pública no Instituto de Pesquisas educacionais e, mais tarde, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. (HORA, 2011, p. 45)

É preciso ressaltar que, à primeira vista, o projeto político permitindo que uma disciplina como a Biologia Educacional emergisse e se consolidasse como parte integrante dos cursos de formação de professores parece ter boas intenções: aumentar as possibilidades de diagnóstico precoce e encaminhar à criança a um profissional capacitado que pudesse trabalhar em parceria com escola e família para criar as condições ideais de tratamento clínico para as crianças. Entretanto, Hora desvela a pretensão higienista do projeto:

Talvez o mais importante seja compreender não somente a razão médica impondo atos e práticas médicas, mas, também, o valor dessas práticas para a formação do professor primário, como moralizantes da prática social, viabilizadores de uma tecnologia disciplinar com espectro de maior alcance. Os pioneiros pretenderam edificar uma sociedade “harmoniosa” de homens saudáveis (saúde física e social), uma visão durkeimiana de adaptação e de integração. Para tanto, desenvolveram uma educação cujo objetivo fosse a reconstrução social, a estratégia de moralização das “classes perigosas”. (HORA, 2011, p. 53)

Neste contexto de construção de um olhar clínico do professor, voltado para questões orgânicas, biológicas, naturais e hereditárias, o debate sobre o fracasso escolar passou a perder seu caráter político e social: as dificuldades escolares dos alunos passam a ser analisadas a partir da racionalidade médica, que, atribuindo sempre ao corpo da criança a origem de todos os problemas, passa a encobrir as graves disparidades sociais que assolam o Brasil e que são reproduzidas dentro da sala de aula, além de questões afetivas e, principalmente, pedagógicas. Hora aponta que, apesar da disciplina Biologia Educacional ter saído dos cursos de formação de professores, o conteúdo continua a ser transmitido nos cursos de pedagogia com o intuito de construir o olhar clínico do professor. Isso acontece a partir de sua dissolução em outras disciplinas que fazem parte do currículo, tais quais: Psicologia escolar, Educação e saúde, Psicopedagogia, Neuropsicologia, dentre outras.

“Na medida em que o comportamento humano começou a ser discutido à luz da medicina, aspectos inerentes ao ser humano, como os diferentes modos de ser e de aprender, passaram a ser entendidos na dicotomia médica do normal-patológico. Busca-se no corpo explicações para variações no comportamento e/ou aprendizagem que fogem da norma estabelecida e aceita. Em outras palavras variações no comportamento e dificuldades de aprendizagem são entendidas como resultado de um corpo doente, mesmo que as variações sejam pautadas em critérios subjetivos e não orgânicos”. (MARTZ, TEIXEIRA e GOMES, 2015, p. 176)

Para Moysés e Collares (2014), o aprendizado da leitura e da escrita e o funcionamento do sistema de atenção das crianças dentro e fora da escola têm sido o principal alvo do processo de medicalização: dificuldades normais do processo de aprendizado de leitura e da escrita são interpretadas como sintomas de dislexia e questões comportamentais socialmente construídas são interpretadas como Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade. Não é objetivo deste artigo abordar de forma minuciosa a maneira pela qual o comportamento das crianças tem sido frequentemente interpretado como sintoma de TDAH. Para esta questão, é essencial a leitura de Moysés e Collares (2011) Me dedicarei, adiante, a tratar do processo de patologização da leitura e da escrita a partir do diagnóstico de Dislexia, buscando desconstruir, a partir da análise das hipóteses (ABAURRE, 1997) que as crianças fazem na escrita, a noção de troca de letras como sintoma.

### **3. A leitura e a escrita no processo de patologização: o caso da Dislexia.**

Não é foco deste artigo discutir as diversas definições elaboradas pelas diferentes associações nacionais e internacionais de estudo de dislexia, bem como as possíveis intervenções apontadas pelas mesmas. Como o objetivo é analisar o contexto brasileiro, tomaremos para análise a definição apresentada pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD), uma vez que é referência nacional de avaliação e tratamento na área, além de ser a instituição que mais discute o tema, seja em pesquisas acadêmicas ou nos cursos e congressos

que organiza. Além disso, a instituição está à frente da militância pela criação e aprovação de leis que possam proteger os diagnosticados com dislexia.

A DISLEXIA pode se apresentar quando uma criança saudável, inteligente, com estímulos sócio culturais adequados e sem problemas de ordem sensorial ou emocional, tem uma dificuldade acima do comum em aprender a ler. O ideal é realizar o diagnóstico da DISLEXIA o mais cedo possível, para amenizar ou evitar um comprometimento social e emocional do indivíduo ao longo da sua vida, e, ainda, minimizando os aspectos da dificuldade de aprendizagem. A dislexia é persistente, mas não é uma incapacidade e sim uma dificuldade a ser vencida com sucesso. A DISLEXIA, de causa genética e hereditária, é um transtorno ou distúrbio neurofuncional, ou seja, o funcionamento cerebral depende da ativação integrada e simultânea de diversas redes neuronais para decodificar as informações, no caso, as letras do alfabeto. Quando isso não acontece adequadamente, há uma desordem no caminho das informações, dificultando o processo da decodificação das letras, o que pode, muitas vezes, acarretar o comprometimento da escrita. (<http://www.dislexia.org.br/>, acesso em 24/08/2016)

A ND abarca um grande número de pesquisas (dentre elas: COUDRY e FREIRE; 2005; ANTONIO, 2011; BORDIN, 2012; MÜLLER, 2013; COUDRY, 2015) que apresentam acompanhamentos longitudinais de crianças diagnosticadas com dislexia. As pesquisas, sejam elas de conclusão de graduação, mestrado ou doutorado, investigam quais concepções de sujeito, cérebro e principalmente de linguagem embasam as definições clínicas do que é chamado de dislexia pela ABD e pela literatura médica. Trago, para este artigo, a análise de Müller sobre a definição de dislexia acima:

É importante apontar algumas decorrências dessa definição. A primeira delas é que não há nenhum exame específico que averigue esse distúrbio neurofuncional, logo, o critério utilizado, que se apreende do primeiro parágrafo da definição acima, é o de exclusão. Assim, o diagnóstico de base clínica, envolve geralmente: médicos (oftalmologista, neurologista, pediatra), que excluem uma deficiência visual ou lesão neurológica; psicólogos e/ou psicopedagogos, responsáveis por averiguar o padrão de inteligência que deve ser considerado normal ou acima da média e um fonoaudiólogo, a fim de descartar um problema auditivo. Se depois dessa jornada não for encontrada uma causa médica para a “dificuldade acima do comum em aprender a ler” do sujeito em questão, uma causa orgânica obscura é estabelecida: a Dislexia Específica de Desenvolvimento. (MÜLLER, 2013, p. 20)

Desta forma, Müller que o diagnóstico de dislexia, tal qual define a ABD, se consolida a partir de uma concepção de leitura e escrita que se resume como a decodificação das letras, à despeito do sentido do que se lê ou se escreve.

De forma genérica, a ABD e a literatura médica denominam a dislexia como um transtorno ou um distúrbio neurofuncional que envolve “troca de letras na escrita”. Mais especificamente, seria o que essa literatura denomina: *inversões, omissões, junções e repetições de letras, a segmentação não convencional, a escrita em espelho, a adição de letras ou sílabas e a confusão de letras foneticamente semelhantes*. Em suma, podemos apreender da definição acima de Dislexia que a pessoa com tal diagnóstico teria - “um mau funcionamento cerebral que impediria a decodificação correta das letras, o que seria revelado, na escrita, pelas “trocas de letras” (MÜLLER, 2013).



Para além da definição da ABD, é importante destacar a forma pela qual a dislexia é abordada na mídia, seja em revistas, jornais, programas de televisão, etc. A mídia acaba por refletir a medicalização do processo ensino-aprendizagem porque apresenta os processos de alfabetização e de letramento compreendidos eminentemente em seu âmbito biológico (BRAGA e SOUZA, 2015), e ignoram o aprendizado da leitura e da escrita como uma atividade cultural e social complexa.

#### **4. Ler e escrever: a perspectiva da Neurolinguística Discursiva**

Para entender o motivo pelo qual dificuldades normais de aprendizado de leitura e de escrita têm sido interpretadas como sintomas de patologias, a ND parte das reflexões psicanalíticas de Freud (1981) sobre a afasia em que analisa como se dá o aprendizado da fala, da leitura e da escrita no desenvolvimento infantil.

Em *La afasia* (1891), a preocupação de Freud é confrontar a tendência localizacionista dos estudos cerebrais que permeavam a pesquisa neurológica da época. Para a desconstrução desse modelo, propõe um aparelho de linguagem que é marcado pela possibilidade de fazer associações. É com esse modelo de aparelho de linguagem que Freud explora questões relacionadas à afasia.

Freud descreve o funcionamento cerebral do sujeito afásico como aquele que, devido a lesões neurológicas, pode perder registros mais complexos e mais recentes (por serem superassociados com os mais antigos) e conservar os mais simples e mais antigos: “Freud relata que estuda o aparelho de linguagem nas afasias como um aparelho de memória, sujeito a um rearranjo segundo novas circunstâncias – a uma retranscrição, um rearranjo funcional que tem efeitos sobre o estrutural/anatômico” (COUDRY e BORDIN, 2012, p. 136). Nos estudos que realiza com os afásicos, Freud traça um paralelo entre a desorganização que o afásico passa a experimentar no campo da leitura e da escrita, após a lesão cerebral, com a entrada das crianças nesses mesmos processos: “ambos precisam criar, em um primeiro momento, registros que os possibilitem (re)fazer associações e superassociações no que toca à fala, à leitura e à escrita”. (COUDRY E BORDIN, 2012).

São breves, mas cruciais para esta pesquisa, os momentos, na referida obra, em que Freud aborda o processo de leitura e escrita. E ele o faz a partir do que define como o *conceito de palavra* como unidade de sentido:

un concepto complejo construido a partir de distintas impresiones; es decir, corresponde a un intrincado proceso de asociación en el cual intervienen elementos de origen visual, acústico y cinestésico. Sin embargo, la palabra adquiere su significado mediante su asociación con la “idea (concepto) del objeto”, o por lo menos esto es lo que sucede si consideramos exclusivamente los substantivos. La idea, o concepto, del objeto es ella misma otro complejo de asociaciones integrado por las más diversas impresiones visuales, auditivas, táctiles, cinestésicas y otras” (FREUD, 1973, p. 90).

Para Freud, a palavra só adquire significado quando associada a um sentido que circula na língua, recuperado pela criança pela possibilidade de ouvir (reconhecimento sensorio-acústico) e repetir (ato motor, na tentativa de aproximação do som ouvido).

Aprendemos el lenguaje de los otros mediante el esfuerzo por adecuar todo lo posible la imagen sonora producida por nosotros a la que ha servido de estímulo para el acto de inervación de nuestros músculos del lenguaje: es decir, aprendemos a ‘repetir’. (*Idem, ibidem* p. 91)

Assim, para o autor, a entrada da criança na linguagem se dá pela repetição que incorpora tanto a face acústica quanto motora da palavra e permite, via sentido da palavra na língua, retomar o que foi dito, fazer reajustes e correções. Para ele, a questão do sentido está na base da relação entre fala e escrita:

aprendemos a delettrar asociando las imágenes visuales de las letras con nuevas imágenes sonoras que inevitablemente recuerdan sonidos de palabras ya conocidos. Inmediatamente repetimos el sonido verbal característico de la letra (*idem, ibídem*, p.88).

De tal modo, aprender uma letra significa reconhecer, em novas imagens sonoras, visuais e motoras, os sons de palavras já conhecidas. Tal reconhecimento advém de duas impressões: impressão sonora e motora da fala que nomeia a letra e impressão sonora e motora do som da letra. Desse modo, o desenvolvimento de tais competências não se mostra autônomo e, para que uma criança fale, leia e escreva é necessária a presença do outro em relação de sentido com ela (BORDIN, 2010). A entrada da criança na fala, na leitura e na escrita se dá, então, pela relação com o outro e com outros tipos de interlocutores: a escola, a mídia, as políticas educacionais, os médicos, etc.

Assim, a Neurolinguística Discursiva abarca tais estudos pré-psicanalíticos de Freud e destaca, no interior das formulações do autor, o importante papel da fala para o aprendizado da leitura e da escrita: como a criança já fala, quando está entrando na leitura e na escrita, tudo o que para ela já foi dito pelo outro em uma relação de sentido passa a ser o que já foi ouvido, e nesse processo se dão novas cadeias associativas, que colocam em relação o que é, segundo Coudry (2010), com base em Freud (1891), o que é velho e o que é novo da língua. Ou seja, os novos aprendizados acontecem a partir de associações entre aquilo que se conhece pela fala e aquilo que se passa a conhecer da língua na aquisição dos processos de leitura e de escrita<sup>3</sup>.

Para o Freud, um único pilar sustenta a entrada da criança na fala, na leitura e na escrita: o sentido que norteia e guia tais instâncias. Aprender uma letra não envolve apenas o movimento motor de desenhá-la: “ela aprende um novo som acompanhado de uma imagem visual nova, a qual só ganha existência se ancorada no sentido da imagem sonora da palavra antiga, já conhecida, ou seja, presente na língua falada” (BORDIN, 2010). O que está imbricado no processo de ler com compreensão, portanto, é o reconhecimento de uma imagem visual nova (a letra) e sua associação a uma imagem sonora antiga, que circula na fala do próprio sujeito e é resgatada no momento da leitura. A fala, desta forma, se torna objeto de pesquisa central quando se pretende estudar o processo de aquisição da leitura e da escrita: sendo apoio para escrever, é muito comum que as crianças escrevam como falam, o que resulta na ortografia não convencional, porém reveladora das hipóteses das crianças sobre a representação do velho (fala) como novo (escrita). Como a teorização de Freud sobre a relação entre fala, leitura e escrita nos leva a pensar sobre patologias relacionadas ao aprendizado, como a dislexia? Com esta teorização se alinha aos estudos linguísticos sobre a escrita da criança?

Para entender o que são e porque essas chamadas trocas acontecem, é preciso compreender algumas características da representação escrita da língua portuguesa elencadas por Faraco (2012). O autor enfatiza a importância de os professores alfabetizadores e dos anos iniciais do ensino fundamental saberem que a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética e com memória etimológica. Essa afirmação pode ser desdobrada em duas: a) a escrita alfabética tem, em tese, um princípio de que cada unidade sonora funcional (fonema) é representada por uma determinada letra (grafema) e de que cada letra representará

<sup>3</sup> Essa relação se modifica e se amplia no caso do leitor e escrevente experiente.

uma unidade sonora funcional; b) o princípio da memória etimológica nos mostra que o critério para fixar as formas das palavras não envolve apenas as unidades sonoras funcionais que a compõem, mas também sua origem.

Desta forma, a relação fonema/grafema nem sempre será regular e poderá envolver arbitrariedades. Um exemplo retomado pelo autor é o fato de que escrevemos *excelente* com *xc* e *essência* com *ss*, embora o fonema seja o mesmo nas duas palavras. É este tipo de arbitrariedade que representará dificuldades não só para o aprendiz de leitura e de escrita, mas também para os já alfabetizados. Quando uma criança escreve *passarinho* com *ç* e não com *ss*, percebe-se uma hipótese de representação gráfica de um mesmo fonema que pode ser representado de várias formas na escrita (*ss*, *c*, *s*, *sc*). A escolha, neste caso, não é aleatória: envolve raciocínio e memória, é um processo refletido. Essa memória é construída diante da exposição da criança às palavras e textos e motivada pela complexidade dos processos simbólico-cognitivos da pré-história da escrita. Infelizmente, esse tipo de representação, que depende de que a criança tenha oportunidades de memorização das regras ortográficas e de um ensino pedagógico eficiente, tem sido interpretada como sintoma de patologia.

Ademais, a memória etimológica presente na ortografia não é o único fator a ser considerado pelo educador ao longo do processo de alfabetização: deve-se refletir também sobre a relativa neutralidade em relação à pronúncia. É um grande equívoco dizer que pronunciamos as palavras tais quais as escrevemos. Além das questões próprias de variedade linguística comuns às diversas regiões do Brasil, há também as questões relacionadas ao ambiente fonológico. Sabemos que os sons tendem a ser modificados pelo ambiente (sons vizinhos – precedentes ou seguintes -, fronteiras silábicas, morfemas, palavras fonológicas e sentenças e a posição do som em relação ao acento) em que se encontram.

Estas questões estão fortemente ligadas à omissão ou adição de letras, bem como às chamadas trocas. É muito comum que crianças construam a hipótese de que devem representar a nasalidade em final de sílaba ou palavra acrescentando as letras *m* ou *n* ao final de palavras como *maçã*. Na escrita da palavra *banana*, por exemplo, sabemos que a pronúncia da vogal *a* é influenciada pelo acento e pela nasalidade. Assim, a pronúncia da vogal *a* nas palavras *maçã* e *banana* não é a mesma, o que gera dúvida e construção de hipóteses que nem sempre correspondem à forma ortográfica convencional. A criança toma a fala como apoio para organizar sua escrita, conforme apontado anteriormente a partir dos escritos de Freud: fala para escrever, escuta o que diz, formula uma hipótese de representação gráfica e escreve as palavras tal qual fala. Nesse percurso, fica às voltas com a arbitrariedade da ortografia e com a relatividade da pronúncia. É neste intervalo de construção de hipóteses que acontecem as chamadas trocas ou o erro ortográfico, comuns e esperados no processo de alfabetização.

É importante trazer para esta reflexão considerações sobre o ambiente em que a criança escreve. É muito comum que nas escolas as crianças não possam falar em voz alta para escrever, comprometendo assim a dinâmica silenciosa nas quais os professores preferem que a sala de aula se mantenha. Desta forma, muitas crianças sussurram para escrever, o que pode colaborar para gerar as chamadas trocas de *b* por *p*, *f* por *v*, *q* por *g* etc. Sussurrando, acabam por ensurdecer as consoantes sonoras e representam graficamente exatamente aquilo que falam, sem o traço de sonoridade (CAGLIARI, 2005).

Cabe, diante desta reflexão, problematizar o uso do termo *troca*. Vemos que as hipóteses construídas pelas crianças têm embasamento, seja em sua própria fala, seja nas diversas maneiras possíveis de representar graficamente o mesmo fonema. Assim, fica claro que há um raciocínio lógico no qual se assenta a escrita e não um processo irrefletido, no qual as crianças optam por uma letra qualquer, aleatoriamente, como sugere a palavra *troca*, no contexto dos critérios diagnóstico da ABD, por exemplo.

Como nomear, então, este processo? A teorização proposta por Vygotsky (2007) nos ajuda a estabelecer um termo. De acordo com o autor, o processo de aprendizado de leitura e

de escrita não é linear: é composto por idas e vindas, picos e platôs e hipóteses com diferentes embasamentos, o que faz da escrita das crianças algo singular, heterogêneo, recheado de hipóteses previsíveis que podem aparecer em momentos imprevisíveis, ou seja, em diversas fases do aprendizado. Assim, para a ND, este período é caracterizado não por *trocas*, mas por *instabilidades* ortográficas, que, à medida que a criança passa a ler mais e fica exposta às palavras, às frases e aos textos escritos, desaparecem e dão lugar à ortografia convencional. Tal característica do processo de escrita das crianças não é considerada também nos manuais de psiquiatria<sup>4</sup> que as avaliam, para os quais as trocas são sintomas. Por fim, é preciso reforçar que o aprendizado da ortografia das palavras envolve mais questões de memorização da imagem visual das palavras (Freud, 1891) que a memorização das regras ortográficas. O que não seria nem possível, dada a arbitrariedade resultante da memória etimológica característica da ortografia da língua portuguesa e a necessidade de um saber gramatical e morfológico que as crianças não têm nesse momento do percurso escolar. Portanto, memorizar a forma pela qual as palavras são escritas envolve a exposição às palavras, a leitura diária e o contato com a língua escrita, o que são, evidentemente, uma questão de oportunidade social, tema relevante para tratar da questão do aprendizado da leitura e da escrita no Brasil.

Tendo em vista o sistema de disparidades sociais e os níveis de letramento e analfabetismo da população, sabemos que muitas crianças enfrentam um contexto familiar no qual a família não lê e nem escreve, não tem material escrito em casa (livros, revistas, jornais, etc), fato que tem uma relação direta com o aprendizado, pelo papel que representam, conforme explicitado, o contato constante com a língua escrita para a automatização das regras ortográficas. Desta forma, conforme já tratado neste trabalho, se mesmo as crianças que têm tais oportunidades de contato com a língua escrita ao longo do processo de alfabetização já estão sujeitas a encontrar dificuldades com a representação ortográfica, mais sujeitas ainda estão as crianças de ambientes socioculturais menos letrados, que correm, então, mais risco de ter sua escrita patologizada. É neste contexto teórico aqui brevemente exposto que a ND entende que dificuldades normais de leitura e escrita (sejam aquelas já previstas a partir da dificuldade da representação ortográfica da língua portuguesa, sejam as que emergem em contextos sociais onde a língua escrita não circula socialmente na vida das crianças) têm sido interpretadas como sintomas de patologia e que laudos têm sido equivocadamente atribuídos.

## **5. O que dizem os professores sobre as dificuldades dos alunos?**

Trago para este trabalho alguns depoimentos de professores para enriquecer a discussão aqui proposta. Esses depoimentos<sup>5</sup> foram consentidos por professores do 3º ano do

<sup>4</sup> Sobre os sintomas, vale conferir no DSM V, versão mais atual do Manual de diagnóstico de doenças mentais, a sessão sobre o Transtorno Específico de Aprendizagem, popularmente chamado no Brasil de Distúrbio ou Dificuldade de aprendizado.

<sup>5</sup> Os dados fazem parte de minha pesquisa de doutorado em desenvolvimento, que apresentará quais contribuições a Neurolinguística Discursiva pode dar para a formação de professores. A inspiração para o tema da tese surgiu quando eu dava aula de Língua Portuguesa em uma escola da rede privada de Campinas. As reuniões pedagógicas eram destinadas aos professores do Ensino Fundamental I e II e, nestas ocasiões, os professores partilhavam angústias, estratégias de ensino, dúvidas, etc. Em certa reunião, uma professora trouxe um texto escrito por um de seus alunos e contou que vivia o dilema de encaminhá-lo ou não a uma psicopedagoga que avaliasse sua escrita, já que ele apresentava muitas *trocas*. Junto com ela, analisei o texto e pudemos descortinar as hipóteses de escrita que o aluno construiu e, juntas, chegamos à conclusão de que aquelas dificuldades eram normais para uma criança que lia e escrevia muito pouco. Ao fim da análise, ela me questionou: “*Mas por que você aprendeu essas coisas e eu não? Você não vai ser alfabetizadora, você vai dar aula de Português para o Fundamental II. Quem deveria ter tido isso na faculdade era eu, na Pedagogia, não você, em Letras*”.

Ensino Fundamental I das redes pública e privada de escolas localizadas no interior de São Paulo. A pergunta direcionada a elas foi: **Quais questões relacionadas às dificuldades de leitura e escrita dos alunos fazem com que você considere um encaminhamento a um profissional da área clínica, seja ele médico, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, etc?** Veja-se algumas das respostas:

“Chega no terceiro ano, primeiro bimestre e a coordenadora já me manda ver quem está lendo e escrevendo ou não. Aí ela já fala que eu tenho que marcar reunião com essas famílias pra mandar para avaliação médica antes da recuperação, que é pra escola já ficar documentada. Peraí, então agora sobrou pra mim resolver isso? Eu vou ser lembrada na vida dele pra sempre como a professora que mandou para o médico? E se não for nada? Mas eu prefiro ser lembrada como a professora que mandou para o médico do que a professora que negligenciou a criança, que podia ter ajudando e não ajudou. (KF, 38 anos, professora de escola privada)

“Tem criança demorando muito pra ler e escrever. Aí eu tenho que avisar a coordenação. A coordenação já vai e fala pra família e as vezes a própria família já leva no médico sem eu estar sabendo de nada. Aí do nada mudam a forma que eu tenho q trabalhar, mudam a forma que eu tenho que cobrar do aluno. É difícil. Eu dou aula já faz 26 anos e de uns anos pra cá começou essa história, não tinha isso não. Agora os alunos já sabem até dos direitos deles. Já coloquei exercício da prova dos alunos normais na prova dos que têm problema e os alunos com problema reclamaram quando viram que tinha exercício igual. Mas acho engraçado... eles não erraram o exercício, mas fizeram mesmo assim!” (PG, 48 anos, professora de escola privada)

“Eu não sei mais o que fazer. A criança troca várias letras. É t/d, p/b, f/v. Eu sinto que se eu não encaminhar para o médico ou para a psicopedagoga, estou sendo negligente. Vai que é alguma coisa séria, que precisa de profissional? Eu não tenho como adivinhar se a criança vai melhorar ou não. Depois o menino chega com dificuldade no fundamental II –porque você sabe, tem hora que a escola não tem mais como reprovar, aí fica empurrando – e os professores falam: mas onde estavam as professoras do fundamental I que não viram que ele tinha problema? Ou pior, a família põe a culpa na gente, que deixou passar. Já teve mãe que chegou aqui com uma revista que tinha uma lista de sintoma de Dislexia. Ela veio super agressiva, dizendo que ia esfregar a lista na minha cara, porque até ela tinha percebido o que o menino tinha e eu não. Eu levei sermão da coordenação, fui supervisionada mais de perto, acho que até cogitaram me mandar embora. Agora, acho que quanto mais cedo levar, melhor. Às vezes não é nada, mas por via das dúvidas, eu prefiro avisar a família, aí já faz a avaliação e todo mundo fica livre disso logo”. (JA, 30 anos, professora de escola privada)

“Olha eu nem sei mais o que falar disso. Em cada curso ou palestra que a gente vai, falam uma coisa diferente sobre o Montessori, sobre o método fônico, sobre o tal do Capovilla. Esse Capovilla, pra mim, fala grego. Isso cansa, sabe? E é tudo no final de semana ou à noite. Se fosse pra aprender alguma coisa legal, cada uma falar um pouco dos seus alunos, do que faz com eles, vá lá... É muita informação, mas ao mesmo tempo não tem informação nenhuma sobre como ajudar essas crianças. Acho engraçado que

Desde então, tenho voltado o olhar para questões curriculares que norteiam o ensino de leitura e escrita nos currículos dos cursos de Pedagogia.

nesses cursos, quando a gente pergunta alguma coisa sobre o que fazer com essas crianças, eles sempre falam: “na dúvida, manda para uma clínica especializada, ou manda para o posto de saúde” e não mostram nenhuma estratégia para o professor. Acho que é muita vontade de ganhar dinheiro pra pouca vontade de ajudar a criança. Ainda bem que é a escola que banca esses cursos, porque eu não pagaria isso de jeito nenhum”. (MM, 36 anos, professora de escola privada)

“Depois que a gente pede uma avaliação, tem criança que volta do médico com um laudo e nenhuma orientação. Esse laudo não me trouxe resposta nenhuma, só me trouxe mais perguntas. O que eu tenho que fazer agora é o que a escola manda: provas ridículas. Isso quando eu ainda não tenho que ajudar o aluno a fazer a prova ridícula. Aí se eu não faço, se eu forço, eu to agindo contra a lei, porque é direito deles, né? Queria saber se na hora de arrumar emprego vão facilitar as perguntas da entrevista pra eles também”. (LA, 35 anos, professora de escola privada)

“Tem criança que troca ou não coloca letras. Eu não sei resolver esse problema. Tem psicopedagoga que já fala que é dislexia e já manda para o neurologista. Quando eu era criança, eu também fazia isso. Então eu era disléxica? Só se minha professora era médica, porque ela mesma conseguiu me curar. Se eu não tivesse tanto aluno acho que eu até podia ajudar, porque, no fim, a gente olha o caderno da psicopedagoga e as atividades que ela faz são as mesmas que a gente faz. Ou você acha que muda muito o jeito de ensinar? Muda nada! A diferença é que ela fica um tempo sozinha com o aluno. Se é questão de tempo, dava pra fazer aqui também, com menos gente”. (MM, 39 anos, professora de escola pública)

“Eu acho que é importante levar sim no médico. Não dá para ficar esperando. Se a criança tem alguma coisa já tem que tratar logo. Já que sobrou pra gente falar se é pra ir pra avaliação médica, melhor ir logo, não custa nada. O duro é que quase todos tem alguma coisa, aí eu penso: ainda bem que eu avisei a família, senão, coitada da criança, ia ficar sofrendo sem ajuda extra. O duro é que a gente fica meio de mão atada, porque vem pouca orientação clínica. Só vem alguma coisa falando que a prova tem que ser mais fácil, com menos exercício, mais tempo, ou se a gente tem que fazer com eles. Se bem que, mesmo que viesse, não dou conta de sentar com os que tem problema e de ajudar os outros 25, 30 alunos”. (FR, 37 anos, professora de escola privada)

“Eu tenho dó e não tenho, mas quando eu vejo alguma dificuldade, eu já aviso a mãe pra levar no postinho, pra ver se tem uma fono ou um neuro que pode ajudar. Não custa nada ir no postinho, mas também tem outro lado... Muita gente com dificuldade se virou no passado, quando não tinham descoberto essas doenças, muito menos os tratamentos. O problema é que agora não tem pai e mãe em casa pra ajudar e a professora tem essa criança com dificuldade, mais umas 5 com dificuldade e mais uns 30 normais. Agora, já me falaram que tem umas doenças inventadas, pra ganharem dinheiro com remédio e tratamento. Não sei se é meio teoria da conspiração, parece que é. Mas eu não duvido de nada. Pode ser que os caras querem sim ganhar dinheiro em cima da criança que tem dificuldade normal, que antes a gente resolvia na sala com pouco aluno. Também pode ser sim teoria de conspiração, uma teoria esquerdista, e no fim tem doença sim. Você não estuda isso, né? Se sim, me ferrei!” (KD, 47 anos, professora de escola pública)

“Aqui na particular ainda tudo bem, porque os pais pagam os testes, pagam tratamento. Aqui a gente é obrigada a fazer atividade e prova adaptada e isso é anexado no histórico do aluno, aí alguma coisinha eles aprendem. E os pobrezinhos da escola estadual que eu dou aula? Eu morro de dó! Os pais não tem dinheiro pra levar em psico, às vezes não tem reforço na escola, ninguém vê se a gente tá fazendo atividade adaptada. Tem professor que não faz nada nem para os alunos normais, vai fazer para os que tem dificuldade? Eles ficam lá. Alguns ficam quietos, com vergonha, outros entram pra zoeira, pra baderna. Depois mais tarde acabam usando droga”. (JF, 32 anos, professora de escola privada e pública)

É possível perceber, aqui, um quadro diverso: os professores do ensino privado recebem muitas informações de diferentes linhas teóricas sobre o processo de alfabetização e patologias do aprendizado através da mídia, dos cursos de formação continuada e dos profissionais da área clínica que acompanham seus alunos. Este excesso de informações gera dúvidas e confusões com relação a como realmente ensinar leitura e escrita para as crianças. Há relatos, também, de que a constante presença de reportagens e da temática das patologias da aprendizagem em programas de televisão, jornais e revistas também faz com que se sintam no dever de pelo menos encaminhar as crianças para uma avaliação, já que podem ter um sério problema cognitivo.

Outra questão relevante que parece contribuir para o encaminhamento de muitas crianças às clínicas é o recente processo de burocratização e judicialização da escola, especialmente as escolas particulares. Isso ocorre devido a possibilidade de a família recorrer à justiça, como mediadora de questões que permeiam o cotidiano escolar, desde a relação professor-aluno até mesmo a decisão de aprovar ou reprovar um aluno ao final do ano letivo. Cada vez mais se exige do professor que os diários de classe sejam preenchidos com minúcias e detalhes que, muitas vezes não são nem avaliados pelos coordenadores pedagógicos. Repetidas vezes, exige-se que o professor registre diálogos que travou em sala de aula com os alunos, atividades que preparou (justificando: objetivos, habilidades, conteúdos trabalhados, tempo que os alunos demorariam para executá-la, avaliação do resultado final, atitude de cada aluno durante as aulas) e, ainda, que antecipe possíveis dificuldades de cada um dos alunos.

Para além do diário de classe, muitas escolas exigem que o professor entregue planos docentes que abarquem estratégias e atividades para um longo período de tempo (geralmente, um semestre inteiro), sem considerar que não é possível prever as dificuldades que os alunos poderão apresentar ao longo do semestre, os projetos e propostas que os alunos podem sugerir, as mudanças sociais que interferem nos temas das aulas, etc. É frequentemente exigido, ainda, que o professor escreva periodicamente (geralmente, ao fim de um bimestre ou trimestre) um relatório personalizado e detalhado sobre cada um de seus alunos e entregue à família. A quem ou a que serve, todo esse processo de burocratização instaurado nas escolas?

Primeiramente, serve à própria instituição escolar: quanto mais registros a escola apresenta sobre um aluno e quanto maior for o período de tempo que tais registros descrevem, mais resguardada fica a escola diante de um possível processo judicial que as famílias possam instaurar – seja alegando negligência da escola ou incompetência dos profissionais, seja com a apresentação de um laudo que determine que o aluno não pode ser reprovado, ou que não recebeu o acompanhamento e avaliação individualizada conforme a especialidade médica ou clínica determina. Em segundo lugar, mas não menos importante, esta burocratização serve a um propósito maior que envolve o controle da Escola e sua manutenção como instituição poder: quanto mais ocupado se vê o professor com o preenchimento de diários, relatórios e planos docentes, mais submetido ele se encontra a um amplo aparato de regulamentos internos, estrutura hierárquica rigorosa, detalhamento documental de toda atividade pedagógica e normas minuciosas quanto ao preenchimento correto da documentação; quanto

maior é o poder do aparato institucional burocrático escolar sobre sua atividade profissional cotidiana, menos possibilidades o professor tem para pensar criticamente sobre a instituição à qual pertence, sobre a necessidade de repensar suas regras, conduta, projeto pedagógico e, principalmente, sobre o controle que exerce sobre alunos e sobre o próprio professor. A burocratização/judicialização, portanto, parece ser um mecanismo de condicionamento do professor, de limar quaisquer inquietudes, questionamentos ou possibilidade reflexiva de subversão ao poder e às regras impostas pela instituição.

Os professores do ensino público relatam que vivem em um contexto de poucas informações sobre alfabetização e as patologias que envolvem o aprendizado e que, quando têm alguma dúvida, preferem encaminhar os alunos a um profissional da área clínica com medo de negligenciar um problema de saúde. Além disso, nota-se uma queixa comum dos professores que atuam na rede pública: o grande número de alunos por sala, o que, segundo eles, acaba por impedir que um acompanhamento em que se privilegie as individualidades dos alunos aconteça no cotidiano escolar.

Apesar de contextos extremamente distintos e singulares, nota-se algo em comum na fala dos professores da rede pública e da rede privada: o medo de estar negligenciando os alunos caso não encaminhem ao médico. Tanto os professores da rede pública como os da rede privada relatam, ainda, a pressão que sofrem da família e da hierarquia escolar para encaminhar os alunos com dificuldades aos profissionais da área clínica. Desta forma, atribui-se ao professor um papel que envolveria fazer uma espécie de triagem e dizer quem é normal e quem apresenta uma patologia. Fica evidente, assim, a responsabilidade do professor no processo de patologização: é sua a primeira palavra sobre a gravidade das dificuldades do aluno e sobre a capacidade deste de superá-las com ou sem intervenção clínica. Esta fala se revela crucial para que possamos compreender como o discurso médico captura o sujeito e, neste caso, fazendo com que a ação dos professores, funcione como um *dispositivo* (AGAMBEN, 2010) de normatização e padronização.

## **6. Dispositivos: Políticas públicas para a formação de professores**

A ND incorpora em seu escopo teórico o conceito de dispositivo formulado por Foucault (1969) e retomado por Agamben (2010, p. 40). Agamben define um dispositivo como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”. Para o autor, o dispositivo é “um conjunto de práxis, saberes, medidas de instituições cujo objetivo é gerir, governar e controlar os homens” (AGAMBEN, 2010, p.39), com a natureza estratégica de controle de saberes e práticas. É nesta perspectiva que analisarei, neste item, a forma pela qual o projeto de lei 7081/2010 anuncia novas diretrizes para a formação de professores contribuindo para que se torne um dispositivo de patologização, pois, se aprovado, o PL propõe medidas que vão além da manutenção da gerência e do controle dos indivíduos, mas que também contribuem para a abertura de mercado que o diagnóstico caricato da Dislexia e do TDAH alavanca. A ementa do PL 7081/2010<sup>6</sup>, de autoria do senador Gerson Camata (PMDB), versa “sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica”<sup>7</sup>. No site do Congresso Nacional é possível acessar o documento do projeto

<sup>6</sup> O referido PL tramita na Câmara dos Deputados desde 2010. Até a data da escrita deste artigo (26/09/2016), já passou por diversas comissões (dentre elas, cito *Comissão de seguridade social e família, Comissão de educação e cultura, Comissão de educação, Comissão de finanças e tributação*) e foi lido, aprovado e devolvido por todas sem nenhuma manifestação contrária). Atualmente, o PL está aguardando Designação de Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, o que indica que sua tramitação ainda continua e pode passar pela avaliação de mais comissões.

<sup>7</sup> <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>



na íntegra, bem como seus apensados, igualmente essenciais para a reflexão proposta neste artigo.

O primeiro artigo do PL 7081/2010 determina que “*o poder público deve manter programa de diagnóstico e tratamento de estudantes da educação básica com Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade*”. Conforme determina o artigo 2 deste PL, “*o diagnóstico e o tratamento devem ocorrer por meio de equipe multidisciplinar, da qual participarão, entre outros educadores, psicólogos, psicopedagogos, médicos e fonoaudiólogos*”. É possível verificar, no site da Câmara dos Deputados, as discussões que foram travadas sobre este PL e as resoluções tomadas para sua operacionalização. Dentre elas, importa, para este artigo, enfatizar que o novo papel de triagem atribuído ao professor e denunciado pelas professoras que entrevistei, está sendo institucionalizado por este PL: o professor também fará parte desta equipe multidisciplinar que diagnosticará as crianças.

De acordo com o *site* da câmara, a ação orçamentária em curso para capacitação de professores sobre a dislexia e o TDAH, (dentre outros cursos, sobre outros temas) envolve uma verba federal já liberada de 447,4 milhões de reais. A verba é direcionada ao “*Incentivo e promoção da formação inicial e continuada para a Educação Básica nas modalidades presencial e a distância; desenvolvimento de programas, cursos, pesquisas, estudos, projetos, avaliações, mobilidade nacional e internacional de profissionais do magistério e de estudantes de nível superior, por meio de apoio técnico, pedagógico e financeiro, inclusive ao sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, visando à melhoria da qualidade do ensino, considerando programas específicos*”, dentre eles, a formação continuada para o diagnóstico de possíveis transtornos. O artigo 3, por sua vez, determina que “*as escolas de educação básica devem assegurar às crianças e aos adolescentes com dislexia e TDAH o acesso a recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem*”.

O artigo 4 reforça este novo papel de triagem atribuído ao professor determinando que “*os sistemas de ensino devem garantir ao professor de educação básica cursos sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do TDAH, de forma a facilitar o trabalho da equipe multidisciplinar de que trata o artigo 2º*”.

Um dos apensados deste projeto de lei é o PL 3040/2008, de autoria do deputado Sandes Júnior (PP), que dispõe, através de parágrafo único “*a obrigatoriedade da aplicação de exame nos educandos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental (para diagnóstico de dislexia), em alunos já matriculados na rede, com o advento desta lei, e em alunos de qualquer série admitidos por transferência de outras escolas que não da rede pública*”<sup>8</sup>. Para que o diagnóstico seja possível, o projeto dispõe ainda que seja criado o Programa de Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação, que “*deverá abranger a capacitação permanente dos educadores para que tenham condições de identificar os sinais da dislexia e de outros distúrbios nos educandos*”.

De que forma este projeto de lei caracteriza a formação de professores como dispositivo de patologização?

Primeiramente, é essencial destacar que as fontes consultadas para a elaboração dos cursos de formação continuada que capacitarão o professor para o diagnóstico certamente serão a literatura médica, representada pelo DSM V (2013) e as associações brasileiras de dislexia (ABD) e de TDAH (ABDA). A ABD, pautada também na literatura médica, conforme vimos, toma a leitura e a escrita como decodificação e codificação de letras, exclui as questões sociais, afetivas, pedagógicas e políticas que envolvem a alfabetização e, estrategicamente, assume o papel de dispositivo que encobre tais questões, deslocando para o corpo da criança a causa de seu fracasso escolar. Conforme vimos nas entrevistas com os

<sup>8</sup>[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=545690&filename=PL+3040/2008](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=545690&filename=PL+3040/2008)

professores, não há, nos cursos de formação, a discussão de questões linguísticas (fonológicas, morfológicas, sintáticas, dentre outras) que podem ajudá-los a conhecer e a analisar as hipóteses que as crianças usam na escrita. Assim, a *troca de letras*, tão enfatizada na literatura médica, se torna sintoma e o corpo da criança a causa do fracasso escolar.

Se, diante da ausência deste saber, o discurso médico presente na mídia e na instituição escolar como mero apoio para entender as dificuldades de leitura e de escrita das crianças já causava nos professores a sensação de negligência caso não encaminhassem seus alunos a uma avaliação clínica, convidamos o leitor à reflexão: o que poderá acontecer caso a literatura médica se torne oficial e institucional na formação do professor, conforme determinam os projetos de lei supracitados? Não é preciso ser especialista em currículo para saber a resposta: diante do determinismo médico, questões políticas e sociais que determinam o processo de alfabetização perdem a força e abrem espaço para um mercado<sup>9</sup> que se impõe e que busca se manter: nesta lógica, o professor não tem mais condições de, por si só, garantir o aprendizado desta criança que é apresentada como portadora de uma patologia, já que só poderá aprender com a ajuda de um profissional da área clínica e com materiais específicos.

Se, conforme apontam os professores, os cursos de formação continuada traziam informações confusas, desorganizadas e já determinavam que, “*na dúvida, mande para a clínica*”, após este projeto de lei, a literatura médica se consolidará como norteadora desses cursos e, conseqüentemente, do olhar do professor para a aprendizagem da criança: o encaminhamento se tornará obrigação institucional do professor e direito da criança, sob o custo de apagar a real função do professor, que é a de compreender os processos de leitura e de escrita para, então, poder ensinar seus alunos.

Em segundo lugar, quero destacar o *non-sense* no qual se baseia o apensado PI3048/2008 ao determinar que testes para diagnóstico precoce de dislexia sejam feitos em crianças da 1ª série do Ensino Fundamental I, ou seja, crianças de 6 anos, que começam a aprender a ler e a escrever. Conforme já apontamos neste artigo, as instabilidades ortográficas são normais e previstas ao longo do processo de alfabetização e, conforme a criança lê e é exposta ao material escrito, tais *trocadas*/instabilidades dão lugar à ortografia convencional. Desta forma, aprender a ortografia convencional é um processo que depende de oportunidades sociais, quase sempre desiguais em um país com tantas disparidades sociais como o nosso. O que acontecerá, caso a escrita de uma criança de 6 anos, que acaba de entrar no mundo das letras e que lê pouco seja avaliada a partir da literatura médica? Certamente, o olhar do avaliador se voltará para aquilo que ela ainda não sabe fazer (as chamadas *trocadas*) e não para o que ela já faz com a leitura e a escrita (hipóteses refletidas sobre a representação ortográfica). Com a aprovação deste Projeto, quantas crianças poderão ter sua leitura e escrita patologizadas? Arrisco dizer que, a depender do olhar do avaliador, muitas delas carregarão consigo o estigma de criança com problema e dificuldade, portadoras de um diagnóstico que poderá se estender também como barreira em outras esferas de suas vidas (profissional, afetiva, etc). De acordo com Viégas (2014), esse processo nos revela que “o aluno passa a ser alvo de políticas de Educação e de Saúde calcadas na suposição de que ele é o principal responsável pela situação”. Viégas retoma Souza (2010, p. 64) para denunciar:

<sup>9</sup> Moysés e Collares (2010) abordam a forma pela qual a abertura de mercado que emerge a partir da medicalização de dificuldades normais de leitura e de escrita ou do comportamento vai além da venda de medicamentos que favorece a indústria farmacêutica: o mercado se abre quando há investimentos para pesquisas acadêmicas na área (muitas financiadas pela indústria farmacêutica ou associações de dislexia e TDAH), para o lançamento de livros sobre diagnóstico e intervenção, materiais para fonoaudiólogos e psicopedagogos, cursos de formação e formação continuada e, sobretudo, a necessidade de acompanhamento a longo prazo por um profissional da área clínica que é sempre apontado como única saída para que a criança aprenda.

O mais grave desse processo é que os defensores das explicações organicistas apresentam a patologização da criança que não aprende ou não se comporta na escola como um direito: o nebuloso direito ao atendimento, diagnóstico e tratamento de uma doença inexistente, que nasce no bojo da negação do seu direito fundamental à escolarização de qualidade. (...) Assim, o retrato é caricatural: escolas sucateadas, explicações que protegem o estado neoliberal da crítica, ONGs<sup>10</sup> e o setor privado lucrando de forma satisfatória e a população assumindo exclusivamente a culpa pela dificuldade de não viver a escolarização de maneira bem sucedida. É a chamada cultura da medicalização, que produz efeitos não apenas nas pessoas medicalizadas e tratadas, mas em todos nós, que aceitamos mais ou menos passivamente que a desigualdade social é reflexo de diferenças individuais (VIÉGAS, 2014, p. 134.)

Assim, paradoxalmente, as políticas públicas para formação de professores despolitizam o debate sobre o fracasso escolar e o papel do professor, da escola e do Estado neste processo: buscar no corpo da criança uma justificativa em forma de patologia para seu fracasso escolar, encobrendo graves questões sociais, políticas e pedagógicas e enfraquecendo a luta pela melhoria da qualidade da educação oferecida. Escola e Estado deixem de protagonizar o debate sobre a educação, abrindo espaço para a atuação da racionalidade médica no papel dos profissionais clínicos que podem estar, como vimos, à serviço de uma abertura de mercado cruel e injusta, patologizando dificuldades normais - ainda que o custo disso sejam crianças e adolescentes marcados pelo estigma da patologia pelo resto de suas vidas.

### Referências

- ABAURRE, M. B., FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? In *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2010.
- ANTONIO, G. *Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia*. Dissertação de mestrado. IEL, Unicamp, 2011
- BARBARINI, Tatiana. *O controle da infância: Caminhos da medicalização*. Dissertação de mestrado. IFCH, Unicamp, 2011
- BORDIN, S. S. *Fala, Leitura e Escrita: encontro entre sujeitos*. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2005.
- COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. “Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica”. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- COUDRY, M. I. H. Relatório apresentado a DCT. *Diretoria de Desenvolvimento Científico-Tecnológico do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*, 2016.
- COUDRY, M. I. H. “Caminhos da Neurolinguística Discursiva: o velho e o novo.” In: COUDRY, M. I. H.; Freire, F. M. P.; Andrade, M. L. F.; Silva, M. A. (orgs). *Caminhos da*

<sup>10</sup> A autora ressalta que: “ONGs que “defendem” pessoas com dislexia e TDAH são parceiras da indústria farmacêutica, o que compromete sua idoneidade por um claro conflito de interesses” (Viégas, 2014, p.134)

*Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

COUDRY, M. I. H; BORDIN, S. S. “Afasia e Infância: registro do (in)esquecível”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 54 (1), p.135-154, 2012.

COUDRY, M. I. H; FREIRE, F. M. P. *O trabalho do cérebro e da linguagem: a vida e a sala de aula*. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp. (Coleção Linguagem em foco), 2005

\_\_\_\_\_. “Patologização de crianças sem patologia” In: *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* In: VIÉGAS, L. RIBEIRO, M. OLIVEIRA, E. TELES, L. (orgs). Salvador: EDUFBA, 2014.

FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCHI, C. Linguagem atividade constitutiva. *Almanaque*, vol. 5, 1977.

FREUD, S. *A interpretação das afasias*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.

HORA, D. *O olho clínico do professor: um estudo sobre conteúdos e práticas medicalizantes no currículo escolar*. Rio de Janeiro: 2011

JAKOBSON, R. “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”. In: JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.

LURIA, A. R. *Neuropsychological Studies in Aphasia*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V, 1977.

\_\_\_\_\_. *Traumatic aphasia: its syndromes, psychology and treatment*. Paris: The Hague Mouton, 1970.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do Saber*. Petrópolis Lisboa: Vozes Centro do Livro Brasileiro, 1969.

MONTEIRO, H. R. “Olhar-professor em reprodução: construções de verdade, jogos de poder e processos de medicalização”. In: BARROS, R. MASSINI, L (orgs). *Sociedade e Medicalização*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

MARTZ, L. TEIXEIRA, V. GOMES, J. “Determinismo biológico: a necessidade da desconstrução desse olhar no contexto atual”. In: BARROS, R. MASSINI, L (orgs). *Sociedade e Medicalização*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

MOYSÉS. M. COLLARES, C. “Medicalização do comportamento e da aprendizagem”. In: VIÉGAS, L. RIBEIRO, M. OLIVEIRA, E. TELES, L. (orgs). *Medicalização da ciência e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA, 2014.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. “O lado escuro da Dislexia e do TDAH”. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (orgs.) *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM, 2011.

MÜLLER, L. *Sujeitos, histórias e rótulos: a leitura e a escrita de crianças e jovens diagnosticados com dislexia*. Dissertação de mestrado. IEL, UNICAMP, 2013

SOUZA, M. P. R. “Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo”. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo 2010

VIÉGAS, L. “Direitos humanos e políticas públicas medicalizantes de educação e saúde: uma análise crítica a partir da psicóloga escolar e educacional”. In: VIÉGAS, L. RIBEIRO, M. OLIVEIRA, E. TELES, L. (orgs). *Medicalização da ciência e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA, 2014.

## Possibilidades de leitura(s) do longa-metragem *Up Altas Aventuras*

Flávia Motta de Paula Galvão<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, é analisado e problematizado como o corpo idoso, no longa-metragem *Up Altas Aventuras* (2008), é significado e os efeitos de sentido que podem circular socialmente, na produção de efeitos-leitores. Para o desenvolvimento do trabalho, é utilizada a Análise de Discurso, mais especificamente, os estudos de Michel Pêcheux (1969; 1975; 1983), como campo teórico e metodológico, a qual possibilita ao pesquisador construir uma visão articulada do objeto investigado em relação com os aspectos socioculturais, políticos e econômicos. Diferentemente do encantamento pueril diante das histórias e personagens dos desenhos animados que marcaram a infância, o interesse agora se volta ao processo de construção da linguagem, sua relação com a tecnologia e com a cultura na construção de objetos simbólicos e significados. Diante dos diferentes aspectos abordados para a análise do corpo idoso, nota-se que o rejuvenescimento, o tornar-se jovem, não está diretamente relacionado à aparência física do corpo, mas sim ao vigor físico e ao modo de viver. Além disso, é possível notar que em *Up* há uma harmonização entre o velho e o novo, entre o idoso e o jovem, o que pode ter afetado no grande sucesso de bilheteria, já que a crítica ao idoso e à velhice é atenuada pelo viés do maravilhoso.

**Palavras-chave:** Idoso; Análise de Discurso; Longa-metragem.

**Abstract:** Based on the theoretical framework of the French Discourse Analysis, more specifically, the studies of Michel Pêcheux (1969; 1975; 1983), we critically analyze and problematize the possibilities of representations of the elderly in feature films, namely: *Up* (2008). Discourse Analysis, as a theoretical and methodological field, allows the researcher to build an articulated view of the investigated object and its relationship with socio-cultural, political and economic aspects. In this research, we propose to conduct a discursive analysis enabling to understand and explain the predominant sense relations in the constitution of the representations of elderly in the feature films, which determined, for our work, the production of an analysis about a specific social issue grounded in the study of language. This lifting to the comic works because it underlies a stereotype of elderly whose striking aspect is the fragility and weakness of his/her physical capability, which can promote laughter. The elderly is also, in a sense, the index of a critic directed to the value that, apparently, Americans have of old age.

**Key-words:** Elderly; Discourse Analysis; Feature Films.

### 1. Introdução

As reflexões iniciais que deram origem a este trabalho partiram de uma inquietação particular a respeito do idoso e da velhice. Envelhecer é uma consequência da vida. Há, por conseguinte, uma necessidade de nos prepararmos para essa “nova” etapa e refletirmos sobre o tema, para compreendermos a situação do idoso. Desse modo, este trabalho, constitui, a nosso ver, uma forma de lidar com (os) sentidos que norteiam a questão da velhice.

Após observarmos as propagandas e diferentes trabalhos sobre representações de idoso, pensamos em trabalhar com o funcionamento das representações de idoso em longas-

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: flaviamottapaula@gmail.com

metragens de animação, já que os filmes, seja no cinema, em DVD ou na internet, a cada dia estão mais presentes na vida das crianças e na vida dos adultos. Julgamos que a representação de idoso apresentada nos filmes pode ou não interferir na maneira como os indivíduos se identificam ou não com a velhice e com o idoso. Conforme afirma Giroux (2001, p. 53):

A legitimidade imperativa desses filmes vem em parte de sua forma singular de representação, mas também é assegurada pela mídia. Esse aparato está equipado com uma impressionante tecnologia, com magníficos efeitos de som e imagem e, assim, suas simpáticas e amáveis histórias são apresentadas numa atraente embalagem do entretenimento. Ao contrário da realidade sem graça e freqüentemente dura da escolarização, os filmes infantis fornecem um espaço visual, onde a **aventura e o prazer** se encontram num mundo fantasioso de possibilidades e numa esfera **comercial de consumismo**. (destaques do autor).

Na visão de Giroux (2001), um exame da cultura infantil vem mostrar que as identidades individuais e coletivas das crianças e dos jovens são amplamente afetadas, política e pedagogicamente na cultura visual dos videogames, televisão, cinema e até mesmo nos *shopping centers* e parques de diversão e não apenas nas escolas. Segundo D'élia (1996, p. 145), o cinema de animação é considerado arte industrial, pois se vale de instrumentos diversos para criar meios fantásticos de transmitir sentimentos, emoções e valores, integrando a essa, outras formas de expressão. Nele encontramos música, plástica, dança, entre outras. E hoje, em mais evidência, destacamos a animação computadorizada.

Diante do cenário nacional e internacional do cinema, notamos que este ramo, como muitos outros, tornou-se um meio de entreter as pessoas e uma maneira de manter o lucro. Frente a esses aspectos ideológicos, econômicos e culturais que estão entrelaçados à questão dos filmes, nosso objetivo é analisar as diferentes discursividades, por distintas formas de linguagem, que permeiam a questão do idoso nos dois longas-metragens de animação, buscando compreender como os idosos são representados em ambos os filmes.

De acordo com Beauvoir (1990), nas sociedades ocidentais, a velhice foi (e ainda é), ligada a uma representação estereotipada. Conforme aponta Bezerra (2006, p.3), “o novo estereótipo veiculado pelos meios de comunicação, do velho ativo e de espírito jovem atende mais a uma lógica do mercado de consumo do que a uma tentativa de socialização do velho e de sua melhor qualidade de vida”. Em estudo feito em 2003, Debert afirma que até os anos 70

a maioria das imagens são negativas e desrespeitosas com os idosos, acentuando os estereótipos da dependência física e afetiva, da insegurança e do isolamento. A dramaticidade dessas situações, às vezes, é substituída pelo elemento cômico, em que a teimosia, a tolice e a impertinência dos velhos aparecem como temas explorados, particularmente nos programas humorísticos (DEBERT, 2003, p.135).

No entanto, a partir do ano 2000, com o exercício da aplicação das leis e com a própria elevação da expectativa de vida, julgamos que essa realidade começa a ser transformada e o idoso passa a ser representado de uma maneira mais positivada, tanto na mídia, como em telenovelas e, até mesmo, nos longas-metragens.

## 2. O Corpo idoso: possibilidades de sentidos e modos de significar

A questão do corpo é objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento. Estamos acostumados a ler inúmeros artigos da área da medicina, fisioterapia, psicologia, dentre outras áreas, no entanto, em nossa pesquisa, bem como em estudo realizado por Hashiguti (2008), pensamos e analisamos o corpo pelo viés da linguagem, embora em nosso caso específico se trate de um corpo desenhado.

Nossa pesquisa está ancorada na Análise de Discurso, por isso, em nossas análises compreendemos o “funcionamento do corpo constituído por e na linguagem” (HASHIGUTI, 2008, p. 7). Para nossa análise, em ambas longas-metragens, analisamos a aparência física, os gestos, os movimentos e a história de vida das personagens idosas.

Conforme afirma Hashiguti (2008, p. 7), nosso estudo focaliza a “linguagem, que transforma o ser biológico em sujeito simbólico”, ou seja, nossa discussão não versa apenas sobre o biomecânico e o fisiológico que constitui o corpo idoso. Nós não opomos o corpo à linguagem, julgamos que o “corpo como material de linguagem, social e simbólico produz sentidos e é significado em processos complexos de memória que dizem respeito à subjetividade, à história, à sua espacialização” (HASHIGUTI, 2008, p.2).

Para tomarmos o corpo como material de análise, alicerçamo-nos no estudo desenvolvido por Hashiguti (2008) e assim como ela, entendemos que:

o que poderia ser, para muitos, uma questão estereotípica, facilmente explicável em algumas teorias e em certo senso comum sobre os indivíduos em sociedade, foi, para mim, a partir de um olhar discursivo, a oportunidade de reconhecer o corpo como material simbólico, inscrito por e na linguagem, atravessado por discursos conflitantes. Um corpo de opacidade, tal qual a língua, também de uma estrutura física, e que de forma alguma se oferece como óbvio em seu funcionamento. Na linguagem, o corpo *formula* gestos possíveis em sua memória discursiva e em sua sintaxe biofísica e que são determinados por condições de produção. Na linguagem, o corpo é *espessura material significante*, é o sujeito inscrito no/pelo discurso a partir de seu corpo, corpo que significa para si e para o outro na relação com o olhar (p.4).

Diante disso, compreendemos que o corpo de idoso, no filme, nos permite analisar a representação que é construída do personagem idoso e estabelecer certas relações com a sociedade vigente, observando como o idoso é representado nos dois longas e como essa representação pode ou não reverberar na representação construída pelos leitores-espectadores. Assim como Hashiguti (2008), nesta pesquisa, olhamos para o corpo a partir do simbólico,

um olhar para o corpo do *sujeito de linguagem*, no sentido de compreender que esse sujeito é o indivíduo que foi assujeitado pela/na linguagem, e que se tornou, assim, sujeito constituído por ela e nela, cujo corpo é materialmente revestido por ela. Isto é, o indivíduo é o ser biológico que, ao entrar na linguagem e ser afetado pelo simbólico e pela história, se subjetiva e se vincula radicalmente ao simbólico (ORLANDI, 2005, p. 100).

## 2.1 O corpo idoso em *Up Altas Aventuras*

No filme *Up Altas Aventuras*, é possível estabelecer certas relações com o filme *As Bicicletas de Belleville*, pois em *Up*, primeiro, há o retrato da infância e da fase adulta de Carl e Ellie e, depois, o processo de envelhecimento de ambos, como ocorre com as Trigêmeas, que primeiro aparecem jovens e depois idosas. Isso também acontece com a outra personagem idosa do filme, o Sr. Muntz, a qual aparece primeiramente na fase adulta e depois já idoso e recluso.

Carl, depois conhecido como Sr. Fredricksen, é a personagem protagonista do filme. Ele é casado com Ellie, sua fiel companheira, como podemos ver nos recortes abaixo:

### RECORTE 01:



### RECORTE 02:



O filme, como apontado, parece se passar em três épocas distintas. No início do filme, estamos em plena década de 30, e podemos perceber este fato pelas roupas e pelo cinema em preto e branco. Logo depois, é dado um ligeiro salto no tempo, e o filme retrata o casamento e a vida conjunta de Carl e Ellie, a partir da década de 50. E, por fim, o filme chega aos dias de hoje, em que Carl já perdeu sua esposa e vive recluso em sua antiga casa, e um mundo de tecnologias e novidades está sendo construído ao redor desta/dele.

Interessante perceber que, no momento da velhice, o casal parece ser retratado de maneira feliz e harmoniosa, continuam os sorrisos e carinho entre os dois. Carl e Ellie parecem ter se aposentado, isso pode ser notado por agora ambos estarem fazendo os serviços domésticos e por já não mais haver cena dos dois no zoológico – local de trabalho tanto de Carl quanto de Ellie.



**RECORTE 03:**



Os dois ficam responsáveis pela limpeza e ordem da casa. Ao observarmos os recortes 01, 02 e 03, notamos as características físicas de Ellie e Carl. No recorte 20, podemos localizá-los na fase adulta, isso porque ainda possuem a pele sem rugas, cabelos escuros e aparentam vigor físico.

Já nos recortes 02 e 03, os dois possuem os cabelos brancos, a pele enrugada, o corpo já enfraquecido. Essas características podem reforçar o imaginário social a cerca do que é ser idoso, sendo uma pessoa de aparência fraca, com as forças físicas debilitadas, além disso, essas características parecem determinar o que é o corpo de idoso, como também ocorre com as Trigêmeas de Belleville. Sobre essa determinação do corpo, Hashiguti (2008, p. 102) afirma que

o corpo é um corpo de memória que determina e é determinado, no sentido de que é tanto corpo como espessura material do/no discurso, sendo assim materialidade determinante por sua visibilidade, quanto corpo de/na memória discursiva que constitui seus gestos, sendo assim corpo determinado.

Dessa maneira, ao olhar para o corpo idoso dos três personagens idoso, parece não haver outra possibilidade de representação de idoso, como se somente houvesse idosos de cabelo branco e com dificuldades motoras, ou seja, é um sentido cristalizado numa memória de representações da sociedade do que significa ser idoso; porém, interdiscursivamente (isto é, na relação com a memória discursiva), o idoso e a velhice são algo múltiplo, diverso, cuja complexidade fica apagada por esse sentido cristalizado.

Com a morte de Ellie, Carl passa a ser nomeado pelo seu sobrenome, Sr. Fredricksen, algo comum na sociedade norte-americana, e torna-se um idoso solitário, o que também acontece com muitos idosos no Brasil. Algumas pesquisas mostram que um fator importante que leva à solidão do idoso está relacionado ao fato de as famílias terem menos pessoas do que há 50 anos e os filhos terem que sair de casa e da cidade em busca de novas oportunidades de emprego, fatores decorrentes do sistema econômico em que vivemos, o capitalismo.

Sr. Fredricksen passa a viver sozinho e mantém os mesmos hábitos, o que pode ser visto pela sociedade como “mania de velho”: acorda cedo sem motivo, coloca os óculos, levanta-se da cama com dificuldade e, em seguida, pega sua bengala. O seu quarto fica na parte de cima da casa e ele precisa um elevador para substituir as escadas, característica que reforça a limitação física do corpo idoso.

**RECORTE 04:**



Após a morte da esposa idosa, Sr. Fredricksen, aposentado vendedor de balões, se torna um velho ranzinza e recluso, que vive sozinho em sua casa vitoriana com uma civilização moderna sendo construída em torno dela. Mas ele se recusa a vender sua casa ao dono da construtora e se mudar para um local mais tranquilo. Afinal de contas, sua história e sua memória estão naquela casa, onde foi feliz ao lado de Ellie, sua esposa.

**RECORTE 05:**



Nesta cena, do recorte 05, Sr. Fredricksen diz: “Que vista, hein Ellie”? Essa fala parece ser um desabafo do idoso e pode denotar uma crítica à transformação que está ocorrendo em sua vida, tanto a perda de sua grande companheira como a modernização de sua cidade.

Em seguida, Sr. Fredricksen vai até a caixa de correios. A primeira correspondência que ele olha é um folheto do asilo “Shady Oaks”, “convidando” idosos a irem morar lá. É válido destacar que esse folheto contém dois idosos na capa sorrindo, uma tentativa de associar sentidos bons e positivos aos sentidos de asilo. Sr. Fredricksen diz a seguinte frase ao ver o folheto: “Puxa vida”!, mostrando sua indignação com o folheto e com a possibilidade de residir em um asilo.

O asilo, no filme, tenta aparecer como uma solução a um problema: retirar o Sr. Fredricksen – o velho, rabugento, avesso às mudanças que estão ocorrendo em seu bairro - de sua residência e permitir que o avanço, a modernização ocupem o espaço. Assim, o asilo metaforiza a exclusão do velho, do antigo, do ultrapassado em detrimento do novo, do

moderno, do atual, podendo produzir efeitos de sentido de que aquilo que é moderno, novo e atual é melhor que aquilo que velho, antigo e, por isso, ultrapassado. Um desfazer-se da história e de seus índices de memória em função da tecnologia, do modernismo e do imediatismo.

Além disso, o asilo pode ser visto também como uma questão institucional, ou seja, como uma alternativa, que nossa sociedade encontrou para lidar com os idosos que não têm uma família ou com aqueles que têm uma família, mas que esta não deseja se responsabilizar por ele. No caso do Sr. Fredricksen, ele não parece necessitar de ser cuidado por outro(s); ele simboliza 'os obstáculos' que o velho e o antigo impõe ao moderno e atual, ao novo, que desconhece a história e que não está disposto a reconhecer sua importância, inclusive para que haja desenvolvimentos e avanços tecnológicos. Nesse sentido, essa cena rememora a (in)tensa tensão entre o novo e o velho, entre a tradição e a inovação.

Desse modo, embora a questão dos asilos ou “residenciais para idosos” não seja discutida pela sociedade internacional de modo competente<sup>2</sup>, já que esses lugares acabam se tornando uma forma de retirar os idosos de circulação, de uma maneira asséptica, o longa-metragem *Up Altas Aventuras*, de modo metafórico, coloca em evidência essa questão e mo(vi)menta os sentidos e os efeitos que ela reclama, fazendo funcionar ideologicamente redes de memória, inclusive antagônicas, do que seja um asilo. Essa forma de ação social, presente em diversos objetos simbólicos, pode inculcar sentidos outros na constituição do espectador, de modo que é possível atualizar sentidos sobre o que significa ser idoso em nossa sociedade.

Na sequência da cena, o Sr. Fredricksen tem uma desavença com um trabalhador da construção civil a respeito de este haver quebrado sua caixa de correio, o tribunal de justiça ordena que Carl se mude para Shady Oaks, o asilo do folheto, sob a alegação de que ele é perigoso para a sociedade, já que agrediu o trabalhador sem um motivo que o justificasse efetivamente. O Sr. Fredricksen solicita aos enfermeiros que iriam conduzi-lo ao asilo que o deixassem se despedir de sua casa. Ele tem o consentimento para fazê-lo. No entanto, o Sr. Fredricksen, em vias de ser levado para o asilo, acaba tomando uma atitude diferente, tornando-se um idoso aventureiro e que não sofre mais com suas limitações. Ele foge pelos ares com sua casa acoplada a milhares de balões de gás hélio. Esse momento marca uma virada na vida da personagem protagonista que retoma seu sonho de infância e volta a admitir o espírito de aventura e exploração que o definia naquela etapa de sua vida. Esse retorno ao sonho infantil também marca seu rejuvenescimento.

Essa cena torna-se muito importante para o desenrolar da trama que sustenta o enredo, uma vez que ela metaforiza os sentidos de exclusão social do idoso. Para viver suas aventuras e sonhos, o idoso precisa estar fora dessa sociedade imediatista, capitalista e tecnológica. Além disso, é pela via do retorno de um sonho infantil que a personagem protagonista, Sr.

<sup>2</sup> Há uma grande contradição, pois os asilos proibem maltratar os idosos, mas, ao mesmo tempo, permitem a sua segregação e isolamento. É como se houvesse um universo paralelo para os idosos. De acordo com Beauvoir (1970), o problema da velhice está no fato de o homem não enxergar em seu futuro essa condição, portanto, a questão de ser idoso, da velhice, de asilos não se colocam como questões fundamentais para nossa sociedade. Um estudo realizado na Universidade de Brasília, por Létti (2008), mostra que um dos maiores sofrimentos para as idosas que vivem em asilos é a percepção de que suas lembranças, seus feitos do passado não serão entregues a uma nova geração, já que seus filhos e netos não têm interesse nessa memória, sua história, seus momentos mais preciosos morrerão e serão enterrados com elas. Assim, seria necessário que nossos governantes e a sociedade, de maneira geral, (re)pensassem sobre a funcionalidade dos asilos tanto no Brasil, como nos demais países.

Fredricksen, é alçado ao fantástico, à possibilidade de viver sem as limitações da velhice, de redescobrir o prazer da vida e o potencial físico de um herói.

Na sequência dessa cena, a personagem protagonista descobre, na varanda de sua casa, um garotinho de 8 anos, muito otimista e explorador da natureza, chamado Russell - que precisa ajudar alguma pessoa idosa para obter a medalha de mérito final que garante a qualidade de explorador mirim - embarcou com ele nessa jornada. Depois de uma grande tempestade, os dois vão parar na América do Sul, em uma grande ravina, próxima a Terra das Cachoeiras.

Neste novo lugar, eles encontram o ídolo da infância do Sr. Fredricksen, o famoso explorador Muntz. Muntz, no início do filme é um homem conhecido internacionalmente por ser um grande “desbravador”, porém, em uma de suas expedições é posto em dúvida sobre a descoberta de uma ave rara, a narceja, e resolve voltar à América do Sul para trazer a prova da existência da ave.

#### RECORTE 06:



Muntz volta para a América do Sul e passa anos lá em busca da narceja e quando ele reaparece no filme, no desenrolar do longa, ele já está idoso, as marcas da idade são bem perceptíveis, como pode ser visto abaixo:

#### RECORTE 07:





Assim como Sr. Fredricksen, Muntz aparece já com os cabelos brancos, a pele cheia de rugas e para andar utiliza uma bengala. É possível notar assim que para ambos o tempo passou e as marcas do tempo são perceptíveis pela forma física tanto no Sr. Fredricksen, quanto em Muntz.

Portanto, com a análise dos corpos idosos em *Up Altas Aventuras*, foi possível encontrar um ponto de encontro das formas de olhar para o corpo idoso. O Sr. Fredricksen, Ellie e Muntz envelhecem de maneira semelhante. As características físicas, como cor do cabelo, pele enrugada, dificuldade de locomoção, são elementos presentes nas três personagens idosas do filme.

No entanto, apesar das semelhanças físicas, é possível perceber que o Sr. Fredricksen é representado de maneira diferente de Muntz e Ellie, pois, como personagem protagonista do longa, ele ganha um *status* diferenciado. No início do filme é retratado como um idoso isolado pela sociedade e como um senhor rabugento, mas, durante o desenvolvimento do filme, ganha uma nova retratação e passa a ser significado como um idoso astuto, que vence suas dificuldades físicas e se torna um grande herói.

Essas mudanças do Sr. Fredricksen tendem a cativar o público, de tal forma que o público se identifique com ele. O idoso legal, carismático aos olhos das crianças e, para os adultos, é uma lição de como se deve valorizar a vida.

Diante dos diferentes aspectos abordados no longa-metragens, ao olharmos para a relação do corpo idoso em ambos filmes, notamos que o rejuvenescimento, o tornar-se jovem, não está diretamente relacionado à aparência física do corpo, mas sim ao vigor físico e ao modo de viver. Além disso, percebemos que em *Up* há uma harmonização entre o velho e o novo, entre o idoso e o jovem, o que pode ter afetado no grande sucesso de bilheteria, já que a crítica ao idoso e à velhice é atenuada pelo viés do maravilhoso.

### 3. Considerações Finais

Propomo-nos, neste trabalho, a realizar uma análise discursiva que permitisse compreender e explicitar as relações de sentidos predominantes nas discursividades que atravessam a materialidade fílmica. Assim procedendo, problematizar o funcionamento das representações de idoso no longa-metragem selecionado, uma vez que nessa animação o idoso é alçado à protagonista, o que não era comum até então. Questionamo-nos, por conseguinte, se haveria outros sentidos surgindo em relação à velhice, já que as sociedades ocidentais em geral estão tornando-se sociedades velhas, nas quais o número de idosos apresenta um aumento significativo em relação ao declínio das outras fases da vida. Esse aumento no número de idosos está, em certo sentido, “mexendo” com os sentidos de velhice nessas sociedades; inclusive, no Brasil, esse aumento impulsionou a emergência de programas relativos à “melhor idade”. Nesses espaços, a velhice passou a ser designada por “terceira idade”, por exemplo.

Esse mo(vi)mento social vem buscando relacionar sentidos positivos à velhice e, conseqüentemente, à figura do idoso. No entanto, a figura do idoso é trabalhada dentro de um estereótipo que apaga vários dos traços que a velhice provoca. Assim, emergem a figura do idoso esportista, em boa forma, com saúde estabilizada e, por isso, passível de ainda “usufruir” da vida. Essa representação de idoso busca relacioná-lo à assunção de um novo grupo de consumidores, cuja tópica pode ser traduzida por um 'idoso jovem', com espírito de jovem.

As representações aparentemente antagônicas de velhice e idoso que esse filme retrata permitem problematizar a caracterização feita dessas mudanças em algumas direções. Por um lado, sugerir que o embaçamento das diferenças de idade é concomitante a outro movimento,

aparentemente inverso, que torna as idades aspectos privilegiados na criação de atores políticos e na definição de mercados de consumo. Por outro lado, argumentar que é preciso atentar para o modo como se opera uma dissociação entre a juventude e uma faixa etária específica e a transformação da juventude em um bem, um valor que pode ser conquistado em qualquer etapa da vida, através da adoção de formas de consumo e estilos de vida adequados.

Teoricamente, a partir das análises realizadas, pensamos a significação de objetos simbólicos como uma questão discursiva. Esse longa-metragem significa porque circula como lugar de memória em que ocorre determinado agenciamento de sentidos. “Esse agenciamento é, por um lado, sempre relativo ao exterior interdiscursivo que determina o que pode e deve ser dito, e, por outro, sempre atravessado pelo trabalho da ideologia que coloca em disputa, no campo da história, os sentidos de evidência” (RODRIGUES, 2009, p. 6).

De acordo com o campo teórico-metodológico da Análise de Discurso, fica claro que as imagens, assim como as palavras, ajudam a compor os personagens através da memória discursiva que constitui e que atravessa o interlocutor. O cenário, o figurino, os objetos e os personagens ajudam a resgatar as cenas dos filmes já construídos na memória discursiva em funcionamento na animação e em nossa sociedade. Além disso, ao circularem socialmente, os longas-metragens podem afetar a constituição subjetiva dos cidadãos a eles expostos, funcionando como instrumentos não-formais de (in)formação e naturalização de modelos comportamentais.

## Referências

AGUSTINI, C. **(N)as dobraduras do dizer e (N)O não-um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso.** IV SEAD - SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO: Memória e história na/da Análise do Discurso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

AGUSTINI, C. e RODRIGUES, E. **O silêncio e o real.** In: Análise de Discurso no Brasil: Pensando o Impensado Sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Editora RG, Campinas, 2011. p. 107 – 132.

BARBOSA, Livia. **Sociedade de Consumo.** 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice:** realidade incômoda. DIFEL, São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_. **A Velhice.** São Paulo: Editora Difusão Europeia, 1990.

BOLOGNINI, Carmen Zink (org.) **Discurso e ensino:** o Cinema da Escola Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CRUZ, Paula Ribeiro. **Do Desenho Animado à Computação Gráfica:** A Estética da Animação à Luz das Novas Tecnologias. Monografia Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

DEBERT, G.G. **Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice.** In: DEBERT, G.G. (Org.). *Antropologia e velhice.* Campinas: IFCH/UNICAMP, 1998, p. 7-27. (Textos Didáticos).

D'ELIA, C. **Animação, Técnica e Expressão**. In: Coletânea lições com cinema: animação/ Antonio Rebouças Falcão... [et AL.]; Cristina Bruzzo, coordenadora. – São Paulo: FTD, Diretoria de Projetos Especiais/Diretoria Técnica, 1996, p. 143 – 176.

GIROUX, Henry A. **A disneyzacao da cultura infantil**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Territórios contestados: os currículos e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis. Vozes 2001, p. 49 – 158.

MIRANDA, Carlos Alberto. **Cinema de Animação**. Ed. Vozes: Petrópolis, 1971.

MITTMANN, Solange. **Discurso e texto: Na pista de uma metodologia de Análise**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. **Análise de discurso e o discurso artístico**. Dissertação de mestrado. Universidade do Contestado – Canoinhas – UNC, 2009.

ORLANDI, Eni P. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997/2002.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Organizadores GADET, Françoise; HAK, Tony. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi – 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso**. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio (1975). Trad. Eni Pucinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. **O papel da memória**. In: ACHARD, Pierre *et al.* O papel da memória. Campinas: Pontes, p. 49-57, 1999.

RODRIGUES, Eduardo Alves. **O jogo Verbal VS. Não-Verbal: (Re)Formulação de Esteriotipias nas Estampilustradas Primeiras Estórias**. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

\_\_\_\_\_. **Efeitos de sentidos em curtas-metragens: diferenças e intersecções entre interdiscurso e memória**. IV SEAD - SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

## PRATICAS DE LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR

Elizete Maria de Souza\*

**Resumo:** Atuar na docência superior exige a percepção de que é logo nos primeiros semestres dos cursos de graduação que os saberes históricos, pedagógicos e técnicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber. Em virtude disso, o presente estudo pretende: (i) discutir o ensino de leitura e produção de texto no ensino superior, levando em consideração algumas particularidades dos alunos que ingressam na universidade atualmente; (ii) elencar quais são os desafios que os professores de Língua Portuguesa têm enfrentado, a fim de promover o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, com relação à leitura e escrita acadêmica; (iii) apontar alguns caminhos para uma prática de leitura e produção de texto como práticas sociais. Neste sentido, a concepção de linguagem aqui adotada não toma o signo, nem a frase como objeto de estudo, e sim o texto, uma vez que é a partir do trabalho com o texto que os discentes se apropriam do uso da língua, buscando entender seus mecanismos estruturais como forma de aprimorar suas habilidades e competências de uso da língua, tal como propõem Geraldi (1996) e Antunes (2005), cujos trabalhos têm como foco central o texto. Ademais, este estudo traz uma reflexão sobre as práticas de leitura e produção de texto na universidade, com base nos estudos de Fischer (2007); Marinho (2010) e Fiad (2011), buscando dialogar com os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003; BARTON, 1994; GEE, 1996).

**Palavras-chave:** Práticas de leitura e escrita; Letramento acadêmico, Ensino superior.

**Abstract:** The aims of this work is to discuss about how reading and writing academic practices in the higher education can be analysed and developed considering the academic literacy view.

**Key-words:** Reading and writing skills ; Academic literacy; Higher education.

### 1. Palavras iniciais

O início de um curso superior costuma ser marcado, em geral, por grandes expectativas. Têm-se, de um lado, os discentes, ansiosos por conhecer um universo novo; por outro lado, têm-se os docentes, que não menos ávidos, se deparam com uma realidade essencialmente única a cada semestre que se inicia, visto que cada turma apresenta um perfil com características próprias, com anseios e expectativas particulares. Tendo em vista este contexto, a entrada no ensino superior requer tanto dos discentes quanto dos docentes a percepção de que é logo nos primeiros semestres dos cursos de graduação que os saberes históricos, pedagógicos e técnicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e

\* Doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela UFMG; Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); email: elizetesouza@gmail.com



incorporados à experiência de construção do saber. Sendo assim, as práticas de leitura e escrita na universidade passam a constituir um desafio de mão dupla, uma vez que exigem de alunos e professores o esforço mútuo de se buscar lapidar um conjunto de saberes que são próprios do ensino superior.

Em virtude disso, o presente estudo pretende discutir as práticas de leitura e produção de texto no ensino superior, levando em consideração o perfil de algumas turmas de calouros, de diferentes cursos de licenciatura, tais como Teatro, Dança, Letras, Matemática, entre outros, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Nosso interesse é propor uma reflexão acerca do ensino-aprendizagem de leitura e de escrita acadêmica de alunos que ingressam na universidade atualmente, destacando algumas dificuldades e também alguns desafios a serem enfrentados com relação às práticas de leitura e de escrita, com o intuito de promover o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas com relação ao letramento acadêmico, sendo nosso interesse, ainda, discutir algumas práticas de leitura e produção de texto com base nos Novos Estudos do Letramento (cf. STREET, 1984; BARTON, 1994; GEE, 1996).

## 2. O contexto da investigação

De acordo com Marinho (2010, p. 365), “são muitos os trabalhos que discutem o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental e médio, no Brasil. Ao contrário, a escrita acadêmica não tem merecido a devida atenção na universidade.” Conforme aponta Marinho, há um número importante de estudos e pesquisas que tratam de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de crianças do ensino básico, principalmente aquelas que estão cursando os três primeiros anos do Ciclo da Alfabetização, e também muitos estudos voltados para o público do ensino médio. Tal constatação, feita por Marinho em 2010, continua sendo uma realidade nos dias atuais. Segundo a autora (*op. cit.*), “em universidades estrangeiras, são muitas as publicações voltadas para o ensino e pesquisa sobre a leitura e a escrita nos cursos de graduação e pós-graduação, enquanto aqui essa produção ainda é tímida” (p. 366). Portanto, conforme se observa, ainda há muito trabalho e pesquisas a serem feitos nesta área de conhecimento nas universidades brasileiras.

Somente a partir dos anos 90, iniciaram-se, no Brasil, estudos sobre a produção escrita na universidade. Costa Val (1991) foi pioneira nesta área de investigação ao analisar centenas de redações produzidas no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1983. Já naquela época, a grande preocupação era saber o que acontecia que os estudantes chegavam à universidade “sem saber ler e escrever”. Portanto, o discurso de que os estudantes de hoje “não sabem ler e escrever” não reflete uma realidade apenas dos dias atuais. Conforme se verifica, esta é uma preocupação que tem acompanhado professores e pesquisadores brasileiros há algum tempo.

Em conversa com alunos do primeiro semestre de graduação, ou seja, aqueles que acabam de ingressar na universidade e têm na grade curricular a disciplina *Leitura e Produção de texto*, é comum identificar certo desconforto quando o assunto é produção textual. Observa-se, inicialmente, um misto de ansiedade e temor quando o assunto é ler e escrever. Aprofundando a conversa, percebe-se um comportamento bastante comum entre os discentes no sentido de enxergar a tarefa de ler e escrever como “um bicho de sete cabeças”, deixando vir à tona um sentimento de falta de segurança com relação ao domínio da leitura e da escrita. Este sentimento vem acompanhado, muitas vezes, por queixas sobre o trabalho destas competências no ensino fundamental e médio, isto é, quando perguntado aos alunos quem possui tranquilidade para fazer uso, com familiaridade, das práticas de leitura e de escrita, tanto na escola quanto fora dela, as respostas são as mais variadas possíveis. Há os que afirmam não ter “problemas” com a escrita e há aqueles que dizem que têm muitas

dificuldades de leitura e de escrita, mas a grande maioria deixa escapar uma reclamação, ou mais propriamente um desabafo, sobre o desenvolvimento destas habilidades no ensino fundamental e médio. Parece haver, de fato, um distanciamento entre a produção escrita que se desenvolve na escola e, de fato, “saber escrever”, ou seja, o que os alunos colocam é falta nos ensinamentos fundamental e médio um ensino de escrita, na escola, que possa levá-los a produzir textos com propriedade e familiaridade, o que revela uma carência de letramento como prática social.

Na verdade, esta situação revela desde um simples desconforto a uma total aversão quando o assunto é ler e, principalmente, escrever, quando se chega ao ensino superior. Isto nos leva a refletir sobre o que, de fato, tem sido o ensino de leitura e produção de texto na escola, por que nossos alunos têm tanta dificuldade de ler e produzir textos com propriedade e familiaridade. Mas, o que seria exatamente ler e escrever com propriedade e familiaridade? Por que habilidades tão essenciais a qualquer tipo de formação acadêmico-profissional ainda é hoje um “tabu” para os universitários brasileiros?

A natureza desta investigação consiste, portanto, em buscar identificar estas questões e buscar discuti-las neste artigo. Recentemente, ao propor que os alunos fizessem uma anamnese sobre os processos de aquisição de leitura e escrita, deparamo-nos, realmente, com vários depoimentos que atribuem ao ensino fundamental e médio falhas e lacunas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Marinho (2010, p. 366), “uma das prováveis justificativas para essa lacuna pode ser a crença (subjacente ao discurso do senso comum e aos currículos) no princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio”, o que acaba sendo um desafio a mais a ser superado, visto que muitos alunos e professores tomam esta concepção como verdade, o que apenas dificulta o trabalho a ser realizado. Um grande entrave atrelado a esta noção é a ideia de que não é tarefa da universidade ensinar a ler e a escrever, a não ser nas disciplinas de Leitura e Produção de Texto, o que pode ser constatado na fala dos próprios universitários.

Recentemente, pude perceber na fala da monitora da disciplina “Leitura e Produção de Texto” o que acabamos de dizer, ou seja, “que a universidade não é lugar para se ensinar a ler e a escrever, já que os alunos de graduação têm obrigação de chegar ao ensino superior sabendo escrever”. Vejam que por trás desta fala, há várias questões que poderiam ser discutidas, ou seja, subjacente a esta concepção encontra-se a ideia de que aqueles que não possuem domínio da leitura e da escrita não deveriam estar na universidade. Se, por um lado, é verdade que os alunos chegam hoje ao ensino superior com muitas dificuldades de leitura e de escrita, é também verdade que muitos avanços esbarram-se na postura de muitos discentes e docentes que adotam a postura de que realmente a universidade não é lugar para se ensinar a ler e a escrever, criando-se um impasse que nada contribui para mudar a realidade.

Ora, se as práticas de leitura e de escrita acadêmica são peculiares ao ensino superior, onde, então, os alunos deveriam aprendê-la, senão na universidade? Sabemos que a leitura de artigos científicos, monografias, teses e dissertações, entre outros, são gêneros textuais comumente abordados, lidos e produzidos nos cursos de graduação e pós-graduação. Então, não deveria ser estranho que alunos e professores de todos os cursos superiores tivessem o entendimento de que é tarefa da universidade, sim, criar uma rotina de trabalho e de práticas acadêmicas que favoreçam ao desenvolvimento destas competências. Portanto, ler e produzir textos em gêneros acadêmicos deve ser uma prioridade na agenda do ensino superior, não somente nas disciplinas de Leitura e Produção de Textos, mas em todas as outras disciplinas, em todos os cursos de graduação, pois somente assim o trabalho com gêneros textuais comuns no ensino superior deixará de ser um problema.

De acordo com Bakhtin (*apud* Marinho, 2010, p. 367), “essa dificuldade não se trata de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas, sim, de uma inexperiência no domínio desses gêneros na conversa social”. Isso, portanto, diz muito sobre

o papel do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como práticas sociais na universidade. Produzir bons textos não é tarefa fácil, todos sabemos, visto que isso implica o conhecimento de técnicas e habilidades que envolvem desde a simples noção de alfabetização como apropriação do código linguístico, assim como a noção de letramento, passando pela concepção de texto, até alcançar o domínio de diferentes linguagens e estruturas de diferentes gêneros textuais.

Soares (1998) esclarece com muita propriedade a diferença crucial entre os termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’ quando estabelece que o termo ‘alfabetização’ corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever, enquanto o termo ‘letramento’ refere-se ao exercício efetivo e competente da técnica da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais e fazer uso social dos mesmos. Vejam que este deveria ser o papel central do letramento acadêmico não somente no ensino superior, já que deveria constituir uma prática rotineira tanto no ensino médio quanto no fundamental. Desde cedo, os alunos deveriam aprender a ler e a escrever buscando desenvolver estas habilidades como uma prática social. Geraldi (1996) chama a atenção para esta necessidade, ou seja, escrever faz sentido quando se tem o interlocutor (para quem), para, então, definir o conteúdo da interlocução (o que) e, por fim, a maneira de dizer (como), não perdendo de vista a importância de saber relacionar saberes, isto é, produzir algo que seja capaz de mediar uma conversa entre interlocutores possíveis.

Na perspectiva de Freire (1983, p. 123), não se pode perder de vista que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a *posteriori* a leitura desta não pode preceder a leitura daquela.” Sendo assim, a construção de saberes e competências linguísticas, relacionadas ao letramento acadêmico, requer um diálogo permanente entre diferentes esferas de conhecimento. Um bom leitor é aquele que sabe acessar seus conhecimentos prévios e técnicos, a fim de compreender o texto lido. Na visão de Kleiman (2000), é preciso estabelecer estratégias de trabalho que visam a uma sistematização de conhecimentos práticos e teóricos para desenvolver as práticas de leitura e de escrita.

Seguindo essa linha de pensamento, a concepção de linguagem aqui adotada não toma o signo, nem a frase como objeto de estudo, e sim o texto, uma vez que é a partir do trabalho com o texto que os discentes se ocupam do uso da língua, buscando entender seus mecanismos estruturais como forma de aprimorar o uso da língua, tal como propõem Costa Val (1991), Geraldi (1996) e Antunes (2005), cujos trabalhos têm como foco central o texto, considerando a abordagem perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (cf. STREET, 1984; Barton, 1994; GEE, 1996).

### **3. O papel do letramento acadêmico no ensino superior**

Diferentemente de Fischer (2008), que assume que o letramento acadêmico compreende todo contexto formal onde há práticas de escolarização, vamos restringir aqui o uso deste termo quando se tratar de práticas restritas ao contexto universitário.

Segundo Fiad (2011),

Boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de alunos oriundos de diferentes classes sociais e etnias. Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores. (FIAD, 2011, p. 6)

Provavelmente, este seja um dos aspectos principais a ser observado antes de qualquer atividade prática em sala de aula, pois, com a expansão do ensino superior e as formas unificadas de vestibular, ampliaram-se as possibilidades de ingresso nas universidades brasileiras. Com isso, aumentou também a diversidade de alunos oriundos de diferentes culturas, classes sociais, etnias e regiões que têm a oportunidade de cursarem juntos uma graduação.

Antigamente, o número de vagas era bem menor, o que provocava uma disputa mais desigual, já que os alunos de classes sociais menos favorecidas dificilmente conseguiam entrar nas universidades públicas. Nos últimos anos, houve também o sistema de cotas, que favoreceu alunos provenientes da Rede Pública de Ensino, negros e indígenas, fazendo aumentar a diversidade em sala de aula. Embora muitos considerem essas políticas equivocadas, não como negar que estas políticas permitiram o acesso à universidade de estudantes que certamente ficariam de fora nos moldes tradicionais da maioria dos vestibulares para as universidades públicas brasileiras. Considerando este cenário, é impossível não levar em conta tamanha diversidade e pensar no papel do professor ao propor qualquer atividade na perspectiva do letramento acadêmico, já que o professor exerce um papel importante nesta engrenagem, devendo ser o primeiro a enxergar as diferenças em sala de aula e elaborar uma proposta de trabalho que dê a todos os estudantes a possibilidade de avanços significativos. De nada adianta fechar os olhos para as dificuldades que os alunos apresentam com relação à escrita, pois existe um trabalho grande a ser feito e é função da universidade propiciar isso. Não estamos defendendo aqui que o aluno somente desenvolva esta competência na universidade, porém, estamos chamando a atenção de que pouco adianta ter a expectativa de que os alunos vão chegar à universidade familiarizados com os gêneros acadêmicos, uma vez que a leitura e a escrita de artigos, projetos de pesquisa, resenhas, entre outros gêneros, são próprios do contexto universitário e não do ensino fundamental e médio. Portanto, quanto maior for a compreensão desta realidade por todos os discentes de todos os cursos e áreas, maiores serão as chances de um trabalho de sucesso, diferentemente do quadro que se tem observado hoje em dia nas universidades.

Outro aspecto importante a ser observado diz respeito exatamente à clareza que se deve ter com relação à abordagem dos diferentes gêneros textuais, acadêmicos, propriamente, a fim de estudá-los adequadamente. É preciso ter em mente as noções das relações que se estabelecem tanto no plano da forma como no plano do conteúdo, ou seja, uma compreensão e domínio das operações que acontecem na macro e na microestrutura do texto.

Retomando as discussões de Costa Val (1991), primeiramente é preciso ter clareza com relação à noção de texto. Segundo a autora (*op. cit.*),

Para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, importa entender previamente o que caracteriza um texto, escrito ou oral, unidade linguística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são texto. (COSTA VAL, 2006, p. 3)

Para Costa Val (2006, p. 3), portanto, “pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”, considerando ainda que “antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação”, o que estaria relacionado ao que a autora chama de textualidade, ou seja, “o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases” (p.5). Segundo a autora, com base em Breaugrande e Dressler (1983),

Sete seriam os fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a *coerência* e a *coesão*, que se relacionam com o material conceitual e linguístico, e a *intencionalidade*, e a *aceitabilidade*, a *situcionalidade*, a *informatividade*, e a *interpretabilidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. (COSTA VAL, 2006, p. 5)

Em linhas gerais, estes fatores seriam responsáveis por definir a textualidade de um texto, permitindo uma boa interação entre autor e leitor. Estes fatores, portanto, darão, conjuntamente, sentido ao texto. Costa Val afirma que

Relacionando os conceitos de texto e textualidade, poder-se-ia dizer, em princípio, que a unidade textual se constrói no aspecto *sociocomunicativo*, através dos fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade); no aspecto *semântico*, através da coerência; e, no aspecto *formal*, através da coesão”. (COSTA VAL, 2006, p. 16)

Pode-se dizer que este é um bom caminho para se pensar e discutir a produção textual, uma vez que aponta para a necessidade de entender a leitura e a escrita como práticas sociais, ou seja, quão maior for o sentido da leitura e da escrita, maior será o entendimento destas competências linguísticas como um passaporte para se estabelecer uma interlocução com a realidade, sendo necessário, portanto, tomar o conceito de letramento “como a relação de uso que um indivíduo ou uma comunidade estabelece com a escrita”, conforme assume Fiad (2011, p. 360).

Destarte, torna-se necessário, cada vez mais, uma compreensão e domínio dos diferentes gêneros textuais que constituem uma ferramenta de trabalho e de projeção acadêmico-profissional dentro e fora da universidade.

#### **4. A abordagem dos gêneros textuais e os Novos Estudos do Letramento**

A partir da década de 80, os estudiosos do letramento passaram a integrar uma área denominada *Novos Estudos do Letramento* (SREET, 1984, 2003; BARTON, 1994; GEE, 1996), entre outros. Estes estudiosos consideram as práticas de letramento como práticas sociais e, como tal, “têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais”, conforme destaca Fiad (2011, p. 362). Sendo assim, todo e qualquer trabalho voltado para o letramento acadêmico tem de ser pensado de acordo com as especificidades do público envolvido, havendo, portanto, assim como esclarece Fiad (*op. cit.*, p. 362), “usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino”. Considerando estas particularidades é que o letramento acadêmico deve ser pensado e trabalhado como uma prática que é própria do ensino superior. Conforme Fiad,

Retomando a discussão iniciada nos anos 80 sobre escrita de estudantes universitários, acredito que é possível dizer que, naquele momento já havia uma preocupação em entender os problemas e as dificuldades presentes nas escritas produzidas por estudantes que, em princípio, já tinham cursado ao menos onze anos de escolaridade, em que as aulas de língua portuguesa eram obrigatórias”. (FIAD, 2011, p. 359-360)

Vê-se, portanto, a partir dos anos 80 uma preocupação em entender o que estava por trás do insucesso da escrita acadêmica. Possivelmente, um avanço para a compreensão do problema se deu a partir do entendimento da concepção de texto na perspectiva da Linguística. Havia naquela época uma polêmica entre os estudos linguísticos de base mais gramatical e tradicional e os estudos que assumem uma perspectiva da Linguística, principalmente da Linguística Textual. De acordo com Fiad (2011, p. 358), “na década de 80, a perspectiva da Linguística será dominante, trazendo à cena diferentes perspectivas teóricas que vão permitir uma gama variada de análises de escritas escolares”. É interessante observar que essa temática não se restringia ao cenário nacional. Enquanto aqui no Brasil fomentava-se a necessidade de tratar as escritas escolares na perspectiva da Linguística e não apenas na perspectiva dos estudos de base mais gramatical e tradicional, no cenário internacional, criava-se um grupo cujas discussões eram propostas com base nos *Novos Estudos do Letramento*, ou seja, no cenário internacional as questões voltadas para o entendimento da escrita como uma prática social já estavam mais encaminhadas, enquanto, no Brasil, começavam a florescer alguns estudos que, mais tarde, viriam a se alinhar a esta linha de pensamento.

Ainda que timidamente, surgiam pouco a pouco algumas discussões que associavam o problema da escrita acadêmica à falta de um trabalho sistematizado com os “gêneros acadêmicos”. Estamos chamando de gêneros acadêmicos aqueles gêneros que são comumente lidos e produzidos mais especificamente no âmbito do universo acadêmico, tais como, artigo científico, resenhas, projetos de pesquisa, monografias, teses e dissertações, por exemplo.

Conforme mencionado anteriormente, há gêneros textuais que não são comumente lidos, sequer abordados no ensino médio, visto que constituem uma ‘ferramenta’ e até mesmo um suporte para a construção de novos conhecimentos que deverão ser acessados para a construção do pensamento crítico tão necessário no ensino superior. A leitura de artigos científicos, de resenhas, de dissertações e teses, assim como a elaboração de relatórios, fichamentos, resumos, etc., deveriam fazer parte de uma rotina de trabalho sem causar grandes inquietações aos estudantes e professores do ensino superior. Entretanto, não é isso que se observa. Este, talvez, seja um dos aspectos importantes que está por trás do insucesso do letramento acadêmico. Se fizermos uma reflexão partindo das queixas dos alunos que afirmam existir uma lacuna no ensino fundamental e médio quando o assunto é leitura e, principalmente, escrita, ou seja, se considerarmos que uma boa parte das dificuldades que os alunos apresentam no ensino superior teria sua gênese nos ensinos fundamental e médio, certificaríamos que isso tem sua razão de ser, somente em parte, pois, mesmos os alunos que dizem não terem problemas com a escrita, demonstram algum tipo de dificuldade quando se trata dos gêneros citados. Isto mostra que, de fato, falta um trabalho mais aprofundado sobre os diferentes gêneros acadêmicos nas universidades brasileiras. Farei, a seguir, alguns apontamentos sobre as práticas de leitura e escrita com base nos *Novos Estudos do Letramento*, mas antes serão apontadas duas crenças totalmente contraditórias com relação às práticas de leitura e de escrita dos estudantes universitários.

#### **4.1 Crença generalizada de que os alunos de hoje “não sabem ler”**

Primeiramente, é preciso entender o conceito de leitura, visto que esta pode ser entendida como um processo que abrange desde a simples decodificação do código linguístico até as mais complexas habilidades de leitura, ou seja, a compreensão de textos, quando o indivíduo é capaz de inferir sobre o que leu, estabelecendo, então, uma interlocução entre as informações apresentadas no texto e as diversas informações que circulam nos mais variados meios de comunicação, incluindo o conhecimento de mundo que o indivíduo possui, o que remete para o campo não apenas da alfabetização, como também do letramento.

Portanto, conforme se observa, não dá para tomar como generalizada a ideia de que os alunos “não sabem ler”, o que se observa, na verdade, é uma baixa proficiência de leitura devido à dificuldade que muitos estudantes apresentam quando a tarefa é ler textos que antes não faziam parte de seu universo de leitura. Não dá para dizer, generalizadamente, que os alunos não sabem ler, quando sabemos que o tempo todo estes mesmos alunos estão conectados às redes sociais, lendo e trocando informações de forma escrita e também em áudios. De fato, existe uma dificuldade de estabelecer uma conexão entre o texto lido e os vários tipos de informação que circulam nos diferentes meios de comunicação, principalmente quando se trata da leitura de textos acadêmicos, mostrando que existe uma lacuna enorme no domínio desta habilidade, provavelmente relacionada à falta de um ensino que tenha como prioridade as práticas de leitura e de escrita como práticas sociais.

#### **4.2 Crença no pressuposto de que os estudantes universitários conhecem as convenções da escrita**

Se, por um lado, tem-se a ideia de os alunos não sabem ler, por outro lado, existe uma crença no pressuposto de que os estudantes universitários conhecem as convenções da escrita. Estamos chamando de convenções da escrita as diferentes estruturas textuais, seja no âmbito da micro como também da macroestrutura do texto, isto é, em outras palavras, estamos falando da abordagem de diferentes gêneros textuais, cada qual com suas especificidades.

Um fato comum observado nos cursos de graduação, principalmente nos primeiros semestres, é a exigência de escrita de resenhas e de artigos científicos. Nós, professores de Língua Portuguesa, somos, muitas vezes, procurados por alunos de diferentes cursos que se encontram em apuros porque precisam escrever, ora uma resenha, ora um artigo científico, sem terem a mínima ideia de como estes textos são produzidos. Existe, portanto, uma incoerência visível entre as duas crenças apresentadas. Como pode um aluno que “não sabe ler” ser solicitado a escrever textos desta complexidade.

Como vemos, existe um longo caminho a ser percorrido, ou melhor, existe um árduo trabalho a ser feito quando o assunto é leitura e produção de gêneros acadêmicos. Como já dissemos anteriormente, precisa estar na pauta dos professores, não somente de Língua Portuguesa, uma rotina de trabalho cuja prioridade é, primeiro, o conhecimento dos diferentes gêneros acadêmicos, para, em seguida, dar início ao trabalho destas práticas. Minimamente, é preciso estabelecer critérios para uma produção textual.

Costa Val (2006), chama a atenção para os critérios estabelecidos pelo MEC/UFMG, ainda na década de 80, quanto ao tipo de texto que os vestibulandos deveriam elaborar:

O que se espera em termos de redação são habilidades de exposição de ideias e de argumentação em torno de determinado problema. O tema será, pois, de tal natureza que conduza o candidato a demonstrar tais habilidades. Revela desempenho satisfatório do candidato em expressão escrita um texto com as seguintes características:

- organização adequada em torno de uma ideia central;
- estruturação das ideias de tal maneira que se identifique uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão;
- divisão adequada das ideias em parágrafos, e, em cada parágrafo, divisão adequada das ideias em períodos;
- ordenação lógica e coerente das ideias, com uso apropriado das partículas de transição e palavra de referência,
- expressão das ideias com clareza e concisão, sem pormenores excessivos, redundâncias, palavras e expressões desnecessárias;
- uso de vocabulário exato, preciso e adequado;

- uso conveniente dos processos de coordenação e da subordinação das ideias,
- adequação da modalidade de língua usada ao tratamento escolhido para o tema; - uso adequado e correto dos sinais de pontuação;
- uso correto das estruturas da língua escrita (morfologia e sintaxe);
- correção ortográfica.

(MEC/UFMG. Normas gerais. Programa das provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (1ª e 2ª etapas). *Guia de inscrição vestibular*, 1983, p.7)

Os critérios apresentados mostram, minimamente, que não se deve esperar dos estudantes a produção de um texto sem antes explicitar os critérios que serão levados em consideração na hora da avaliação. Certamente, com base nestes critérios os cursinhos de vestibular organizavam sua pauta voltada para o trabalho de produção textual. Isso mostra que, na universidade o trabalho não deve ser diferente e vejam que estamos falando aqui de critérios elaborados há mais de trinta anos atrás para um concurso de vestibular. Hoje, portanto, é inadmissível que as práticas de leitura e de escrita nos cursos superiores não estejam ancoradas na abordagem dos gêneros textuais e na sua relevância para uma produção da escrita acadêmica relevante.

## **5. Alguns apontamentos básicos sobre as práticas de leitura e de escrita no ensino superior**

Inicialmente, um bom trabalho a ser feito na graduação, principalmente nos primeiros semestres, é a prática de leitura de artigos científicos. Os alunos devem ser motivados e levados a ler o maior número possível de textos e artigos científicos sobre um assunto, uma vez que este gênero textual fará parte da agenda de estudos dos universitários do início ao final do curso de graduação e, também, nos cursos de pós-graduação.

Oliveira *et al* (2012), em seu *Guia prático de leitura e escrita*, apresenta, logo no início do livro, a leitura como fonte de inspiração e criação. Os autores advertem que “para estar bem informado e produzir bons textos, é preciso ler escritos diversificados sobre um mesmo assunto. O autor de uma só obra tende a só analisar a informação sob um único ponto de vista” (p. 15). Os autores advertem, ainda, que “quem só lê as manchetes dos jornais e revistas corre o risco de se tornar mais alienado cultural do que quem nem isso faz, porque pode se deparar com informações distorcidas ou tendenciosas e, por isso mesmo, falsas, confundindo sofismas com verdades” (*idem*).

Outro aspecto importante apontado por Oliveira *et al* (*op. cit*) é o trabalho que se deve fazer com relação aos tipos textuais, ou seja, os alunos precisam logo no início do curso retomar, ou se apropriar, das distinções entre os tipos textuais: a narração, a descrição, a dissertação e a informação e notícia, de modo a perceber os usos de cada um. Ainda com relação á leitura, os autores destacam a importância da leitura interpretativa (hermenêutica), direcionada à inteligência, explicação, análise, síntese, avaliação e aplicação. Segundo os autores, perfazem um conjunto de habilidades de leitura o domínio da leitura crítica e da leitura metódica, que somadas fazem parte da leitura (hermenêutica). Em linhas gerais, o que os autores estão dizendo é que cada uma destas habilidades de leitura vão permitir aos alunos a compreensão de diferentes textos, sendo possível identificar como cada texto se organiza. Na visão dos autores, aqui ratificada por nós, é muito importante saber ler de forma crítica, pois este tipo de leitura permite “uma visão global do assunto em foco” (p. 20), enquanto a leitura metódica “tem por finalidade identificar a ideia principal (IP) ou nuclear de cada



parágrafo” (p. 22). Notem que, antes de qualquer tarefa de elaboração de textos, é preciso exercer a prática da leitura para, então, iniciar, um trabalho de produção textual.

Segundo Oliveira *et al* (2012),

Conforme sugerido pelos teóricos da linguística textual, nas últimas décadas, os gêneros textuais nada mais são do que estruturas já conhecidas ou novas, cujos elementos nos permitem identificar claramente a proposta do seu autor e com ele interagir, conforme o tipo específico de texto utilizado e sua finalidade. É determinado pelo seu modo de composição, seu conteúdo, estilo característicos. Assim, por meio destes elementos, podemos identificar qualquer texto, desde que, socialmente, estejamos familiarizados com tais meios de comunicação, tanto na linguagem oral quanto na escrita. (OLIVEIRA *et al*, 2012, p. 46-47)

Estes apontamentos básicos orientam, inicialmente, o trabalho a ser feito com relação ao letramento acadêmico, considerando, principalmente a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, que estão ancorados na concepção de letramento como uma prática social.

## 6. Considerações finais

O propósito deste trabalho foi mostrar que, embora sejam muitos os trabalhos que discutem o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental e médio, são em número ainda reduzido os estudos que tratam da escrita acadêmica nas universidades brasileiras, dada a relevância desta discussão. Vimos que há uma tendência de enxergar o domínio das habilidades de leitura e de escrita apresentado pelos alunos que acabam de ingressar no ensino superior como um ‘caos’. Entretanto, por outro lado, observa-se o que existe é uma lacuna no entendimento destas habilidades como práticas sociais. Vimos também que existem algumas crenças que nada contribuem para os avanços da compreensão e domínio dos gêneros acadêmicos, tão necessários à formação acadêmico-profissional de qualquer estudante dos cursos graduação.

## 7. Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Trad. do francês *Esthétique de la création verbal*, 1979.)

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. London. Blackwell, 1994.

GRAÇA VAL, M. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e Textualidade*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2006.

FIAD, Raquel Salek. *A escrita na universidade*. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. *Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa*. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá. jul./dez., v.30, n.2, p. 177-187, 2008.

\_\_\_\_\_. *Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica*. Acta Scientiarum. Language and Culture, 32 (2): 215-224, 2010.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2ed. London/ Philadelphia. The Farmer Press, 1996.

MARINHO, Marildes. *A escrita nas práticas de letramento acadêmico*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, p. 363-386, 2010.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London. Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade , 2003.

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO MEC

Camila Moreira Ramos<sup>1</sup>  
Dra. Carmem Jená Machado Caetano<sup>2</sup>

**Resumo:** No Distrito Federal, nos anos de 2013 e 2014, surge a discussão sobre a permanência dos Centros de Ensino Especial. Discutia-se se estes deveriam ou não continuar a atender alunos deficientes ou se seria melhor a inclusão deles no ensino regular. Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) decidiu pela igualdade, criando uma lei para regulamentar a inclusão desses alunos em escolas regulares. Surgiram muitos discursos a fim de reforçar essa decisão. Partindo desse cenário, este trabalho busca investigar as vozes presentes nos discursos midiáticos divulgados pelo portal do órgão. Para isso, foi utilizada a análise das vozes presentes no texto, concepções de Bakthin (2002) e Bronckart (1999), e da intertextualidade de Fairclough (2001). Foram pesquisadas cinco notícias publicadas no portal do MEC e selecionadas duas. Os resultados encontrados no *corpus* apontam a preocupação em prestar contas à sociedade considerando o seu papel de administrador do sistema educacional, mostrando que preza pela igualdade e que faz sua parte social. Para esse fim, são apresentadas somente a voz do Estado e de algumas autoridades. Entretanto, sabe-se que, para que aconteça de fato a inclusão, é necessária uma mudança na automatização do ensino. Caetano (2009, 2014) cita a importância dos multiletramentos. Street (2014) cogita a utilização do letramento ideológico que levaria o público-alvo desse discurso a análises mais críticas, capazes de refletirem, na medida do possível, sobre as questões que os rodeiam.

**Palavras-chave:** Discurso institucional; Educação Especial; Inclusão; Vozes; Letramento ideológico.

**Abstract:** In the Federal District, in 2013 and 2014, the discussion about the permanence of Special Education Centers arose. There was a discussion on whether or not students with disabilities should continue to be served or if it would be better to include them in regular education. In this context, the Ministry of Education and Culture (MEC) decided for equality, creating a law to regulate the inclusion of these students in regular schools. Many speeches have emerged to reinforce this decision. Starting from this scenario, this paper seeks to investigate the voices present in media discourses disclosed by the Ministry's online portal. To do so, we used the analysis of the voices present in the text according to conceptions by Bakthin (2002) and Bronckart (1999), as well as Fairclough (2001)'s category of intertextuality. Five pieces of news were published in the portal and two were selected. The results found in the corpus indicate the government's concern with being accountable to society because of its role as administrator of the educational system, demonstrating that it values equality and that it does its social part. To this end, only the voice of the State and some authorities are presented. However, it is known that, for inclusion to actually take place, a change in

---

<sup>1</sup>Graduada em Letras Português pela Universidade de Brasília e pós-graduada em Revisão de Texto pelo Uniceub. Endereço eletrônico: camillaramos@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Professora da Universidade de Brasília. Endereço eletrônico: carmemjena@gmail.com.

the automation of teaching is required. Caetano (2009, 2014) cites the importance of multiliteracy. Street (2014) considers the use of ideological literacy which would lead the target audience of this discourse to more critical analyzes, capable of reflecting as much as possible on the issues that surround them.

**Keywords:** Institutional discourse; Special education; Inclusion; Voices; Ideological teaching.

## 1 Introdução

Partindo do pressuposto de que o discurso institucional busca convencer a população sobre a postura ativa e inovadora do governo ao defender a inclusão e comprovar que está fazendo sua parte ao disponibilizar recursos para as salas de recurso por exemplo, percebe-se que sua voz predomina nos textos que disponibiliza aos leitores, apagando as vozes dos professores e dos alunos, atores imprescindíveis no contexto escolar.

Sobre isso, Street (2014, p.159) reflete: “(...) a fim de compreendermos a natureza e o papel das práticas letradas em contextos sociais reais, precisamos contestar as teorias sobre as quais têm repousado muito do “senso comum (...)” e Fairclough (2001, p. 153) afirma que “pode-se considerar que a mídia de notícias efetiva o trabalho ideológico de transmitir as vozes do poder em uma forma disfarçada e oculta.”

Com base nessas reflexões, este artigo tem como objetivo investigar as vozes<sup>3</sup> presentes nos discursos midiáticos divulgados pelo portal do Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC).

As notícias analisadas foram divulgadas entre os anos de 2011 e 2014. Em 18 de fevereiro de 2014, foi publicada a Lei n. 5.310, a qual assegura, nas escolas regulares, a matrícula a todos os alunos com necessidades especiais e a infraestrutura das instalações, incluindo salas de recurso que atendam àqueles com TDAH, DPA(C), Transtorno do Espectro Autista, Autismo, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância ou qualquer outro transtorno de aprendizagem. A partir dela, a inclusão foi regulamentada.

O gênero textual notícia, disponível em meio eletrônico, foi escolhido por ser bastante produtivo: o fornecedor da notícia é considerado a fonte de conhecimento e informação; o leitor, um recipiente passivo; e a reportagem consiste em asserções categóricas autoritárias que a mídia faz sobre os eventos, mesmo que, aparentemente, eles sejam abertos a várias interpretações.

## 2 Aspectos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), uma abordagem de origem inglesa desenvolvida por Fairclough, enfatiza a análise orientada de discursos, permitindo investigar como os aspectos linguísticos determinam as relações sociais com suas sustentações ideológicas. Nessa teoria, Fairclough (2001) considera a linguagem como uma forma de prática social que contribui também para a construção das identidades e dos sistemas de conhecimento e crenças.

---

<sup>3</sup> Segundo Bakhtin (2002, p. 143), o termo “voz” é de ordem metafórica e possui uma “memória semântico-social” nos enunciados.

Além disso, o mesmo autor conceitua discurso como sendo o uso da linguagem como prática social e não apenas como uma atividade individual, enfatizando-o como um “modo de ação”, visto ser uma forma de os indivíduos agirem no mundo e sobre os outros indivíduos, e um “modo de representação”, já que, por meio dele, as pessoas se representam.

Tal conceito é de extrema importância para este estudo por ser considerado, na concepção tridimensional do discurso trazida pelo mesmo autor, uma prática discursiva que envolve “produção, distribuição e o consumo textual” (FAIRCLOUGH, 2001, P. 123). Lembrando que as práticas discursivas estão inseridas nas práticas sociais, as quais contribuem para reproduzir a sociedade e transformá-la.

Para esse estudioso, a prática discursiva media a relação entre o texto e a prática social. Ele complementa:

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre “pistas” no texto. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94.)

Essas três categorias constituem o modelo tridimensional que, também segundo Fairclough (2001, p. 100), é composto pelo texto, prática discursiva e prática social. Dentro do texto, as categorias de análise são o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Na prática discursiva, são categorias de análise a produção, distribuição e consumo. O autor acrescenta também nessa análise o contexto, a força, a coerência e a intertextualidade e afirma que “a análise da prática discursiva deva envolver uma combinação do que se poderia denominar ‘microanálise’ e ‘macroanálise’”. Por último, na prática social são consideradas a ideologia (incluindo sentidos, pressuposições e metáforas) e a hegemonia (subdividida em orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas).

Neste artigo, serão utilizadas como análise a intertextualidade, dentro da prática discursiva, e o uso das vozes, tidas como metáforas, dentro da prática social. Tais categorias estão fundamentadas a seguir.

### **3 Prática discursiva: a Intertextualidade**

A intertextualidade, de acordo com Fairclough (2001, p. 134-135), implica a “inserção da história em um texto”, ou seja, a ideia de que um texto possui fragmentos de textos passados, bem como a “inserção do texto na história” por retrabalhar textos e contribuir para processos de mudança. Para ele, “essa historicidade inerente aos textos permite-lhes desempenhar os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite principal da mudança social e cultural”.

Em seus estudos, o autor supracitado descreve várias formas de intertextualidade, dentre elas as representações do discurso, as pressuposições, as negativas e os metadiscursos. Entretanto, este trabalho abordará somente a primeira classificação, deixando as outras para estudos posteriores.

Por “representações do discurso”, Fairclough (2001, p. 153) entende que são “partes de outros textos são incorporadas a um texto e explicitamente marcadas como tal, com recursos, como aspas e orações relatadas”. O limite entre o discurso representador e o representado é, parcialmente, uma escolha entre representação direta ou indireta de discurso. O direto reproduz as palavras exatas e o indireto é ambivalente,

por não permitir uma certeza de que as palavras do original são reproduzidas ou não. A escolha do verbo representador é sempre significativa.

O autor afirma que a intertextualidade é uma maneira de agir discursivamente em práticas sociais e considera essa categoria bem complexa diante da “presença de elementos atualizados de outro texto em um texto – as citações”. Ele ainda menciona que nem sempre um texto que articula muitas vozes é um texto aberto a diferenças. Às vezes as vozes existem para serem negadas, privilegiando uma voz hegemônica. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 154).

Portanto, a análise da intertextualidade é importante ao se examinar os discursos desta pesquisa, pois são textos midiáticos voltados para o discurso legal e institucional, de forma a demonstrar a implementação de ações pelo governo do Distrito Federal, os quais produzem e distribuem ideologias a todos os seus consumidores.

#### **4 Prática social: Letramento Ideológico**

Street (2014, p. 44) distingue letramento autônomo de ideológico. Segundo o autor, enquanto no primeiro acreditava-se que o contato escolar era o suficiente para se garantir os estágios universais de desenvolvimento, no segundo percebeu-se que os letramentos variam com o tempo e com as culturas.

Justificam-se, assim, os estudos de Street (2014, p. 149) que tratam da importância de modelos “ideológicos” de letramento, no sentido de que os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas.

É importante que os consumidores dos textos institucionais sejam letrados ideologicamente, a fim de perceberem o que querem os discursos embutidos nos textos disponibilizados pelo MEC, visto que, nas palavras de Fairclough (2001, p. 91), o discurso “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder”.

Assim, é de grande relevância que os consumidores desses textos tornem-se cada vez mais autônomos e críticos, tomando consciência dos letramentos múltiplos e das implicações dos discursos que lhes são disponibilizados.

#### **5 Vozes e tipos de vozes**

Considerou-se neste trabalho o conceito de “voz” na concepção de Bakhtin (2002, 143). Segundo o autor, o termo é de ordem metafórica e possui uma “memória semântico-social” nos enunciados. Afirma, ainda, que em todo discurso são percebidas vozes.

Bronckart (1999, p. 130-131) diz que há nos textos três tipos de vozes que podem ser expressas: a voz do autor, as vozes sociais e as vozes das personagens. O autor é o produtor dos enunciados e sua voz está expressa nas explicações e comentários. As vozes sociais são as vozes de pessoas ou instituições “humanas” externas ao conteúdo do texto, porém mencionadas como “avaliadoras” no conteúdo do texto. As personagens são pessoas ou “instituições humanizadas” que estão diretamente incluídas na temática textual.

Essas vozes podem estar expressas de forma direta ou indireta. A primeira é entendida por Bakhtin (2002, p. 144) como sendo “a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa”. E a segunda “integra ativamente e concretiza na sua transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado” (BAKHTIN, 2002, P. 144).

Com efeito, várias vozes podem estar presentes no texto, dando a ele um caráter polifônico que, nas palavras de Ducrot (1987, p. 162) são “as diversas perspectivas, pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados”. Bakthin (2002, p. 144) chama essa polifonia de “dialogismo”.

De acordo com Cunha (2002, p. 166), o estudo dessas vozes é importante para se perceber o ponto de vista e a ideologia do autor, além da proximidade ou distância dos discursos dos enunciadores citados e “do lugar ocupado por eles”.

## 6 Considerações analíticas

A pesquisa orientou-se pela análise da intertextualidade, categoria de elencada por Fairclough (2001), e pelo mecanismo enunciativo da Linguística Textual, categoria Vozes de Bakthin (2002) e Bronckart (1999).

O *corpus* constitui-se de 2 notícias retiradas do portal do MEC, disponibilizadas em 2013 e 2011, respectivamente: *Aluno com deficiência celebra acesso mais amplo à educação*; *Cresce a inclusão de estudantes com deficiência em sala de aula comum*.

Para se valorar a quantidade de vozes, avaliou-se cada parágrafo de onde foi retirado apenas um exemplo de cada voz, em cada texto.

### 6.1 Texto 1 (Anexo A)

O primeiro texto possui basicamente o discurso indireto, com a voz da diretora de políticas públicas da educação especial do MEC, Martinha Clarete Dutra. Possui uma única citação direta com a voz do Secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon.

A voz que predomina no texto é a voz do autor, descrita em terceira pessoa.

#### Vozes

- Do autor

*O Brasil celebra, nesta terça-feira, 3, o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência.*

- Vozes sociais (diretora do MEC, senso escolar, secretário-geral da ONU)

*Na mensagem sobre o 3 de dezembro, dirigida a governos integrantes da entidade, empresas e sociedade civil, o secretário-geral, Ban-Ki-moon diz que é necessário eliminar todas as barreiras (...)*

- Vozes das personagens (apagadas)

#### Título

*Aluno com deficiência celebra acesso mais amplo à educação.*

No título desse texto, o processo “celebra” denota uma ação do aluno deficiente. Entretanto, em nenhum momento no texto é ouvida a voz do discente, nem mesmo em uma citação indireta.

### 6.2 Texto 2 (Anexo B)

O segundo texto também possui basicamente o discurso indireto, com a voz da Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação, Cláudia Dutra. Há algumas citações diretas da secretária.

### **Vozes**

- Do autor

*Nos últimos dez anos, o número dos alunos com deficiência matriculados em turmas regulares de escolas públicas aumentou 493%.*

- Vozes sociais (Secretária de Educação Especial do MEC)

*A secretária explica que, a partir da implementação dessa política, o foco passa a ser a acessibilidade e não a deficiência do estudante.*

- Vozes das personagens (escola e professores): apagadas

*(...) Já as escolas interessadas em melhorar a acessibilidade devem solicitar os recursos por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Os recursos são repassados direto para a escola.*

*Outra iniciativa considerada importante é a formação de professores.*

Nesse texto, nota-se que é citada outra instituição, a escola. Mas apenas como a título de informação, não permitindo que seus personagens opinem sobre o assunto do texto.

### **Título**

*Cresce inclusão de estudantes com deficiência em sala comum.*

No título desse texto, percebe-se a voz do autor, descrita em terceira pessoa, representada pela Assessoria de Comunicação Social.

## **7 Considerações finais**

Diante das análises, observa-se que a intertextualidade coincide com as vozes sociais. Verifica-se também que o discurso que predomina é o indireto e a voz principal é a do autor (instituição). As vozes dos personagens (professores, alunos deficientes) em momento algum são ouvidas nos textos, ou seja, estão apagadas.

Percebe-se, então, a chamada “intertextualidade manifesta” que traz explicitamente outras vozes. As normas legais dão uma proteção ao discurso governamental, de forma a evitar contestações. (FAIRCLOUGH, 2001, P. 152.)

Bakhtin (2002, p. 144) afirma que nem sempre um texto que articula muitas vozes é um texto aberto a diferenças. Às vezes as vozes existem para serem negadas, privilegiando uma voz hegemônica. É o que se constata no texto 2, no qual, apesar de existirem várias vozes, muitas são desprezadas.



O mesmo autor esclarece que o limite entre o discurso representador e o representado é, parcialmente, uma escolha entre representação direta ou indireta de discurso. O direto reproduz as palavras exatas e o indireto é ambivalente, por não permitir uma certeza de que as palavras do original são reproduzidas ou não. Nos textos analisados, predomina o discurso indireto.

De acordo com Cunha (2002, p. 168), o estudo dessas vozes é importante para se perceber o ponto de vista e a ideologia do autor, além da proximidade ou distância dos discursos dos enunciadores citados e “do lugar ocupado por eles”.

Ademais, na concepção de Street (2014, p. 104), o texto parece cumprir sua função, se encaixando em práticas autônomas de letramento (enunciados escritos menos socialmente encaixados).

Dessa maneira, o conhecimento do conceito de letramento ideológico como construto ideológico levaria o público-alvo a análises mais críticas, capazes de refletirem sobre as questões que os rodeiam.

Assim, este trabalho considera que são necessários modelos “ideológicos” de letramento, no sentido de que, em todos esses casos, os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas. (STREET, 2014, P. 149.)

## 8 Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Aluno com deficiência celebra acesso mais amplo à educação*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/19296-aluno-com-deficiencia-celebra-acesso-mais-ampla-a-educacao>>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. *Cresce inclusão de alunos com deficiências em sala comum*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/16527-cresce-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-em-sala-comum>>. Acesso em: out. 2016.

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

CAETANO, Carmem Jená Machado. *Deficiência e ensino: o apartheid educacional*. 2009.

\_\_\_\_\_. *Special education classrooms, language, and space: a discursive-linguistic reflection*. *Linguagem em (Dis)curso* (Online), 2014.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DUCROT, A. P. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.) *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FURQUIM, Gabriella; ALCÂNTARA, Manoela. Garantia de Ensino Especial. In: Correio Web, 21/2/2014. Disponível em: <[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino\\_educacaobasica/2014/02/21/ensino\\_educacaobasica\\_interna,414050/garantia-de-ensino-especial.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2014/02/21/ensino_educacaobasica_interna,414050/garantia-de-ensino-especial.shtml)>. Acesso em: 2 out. 2016.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## Anexo A

[PÁGINA INICIAL](#) > [TODAS AS NOTÍCIAS](#) > [BRASIL ESTÁ ENTRE PAÍSES COM MAIOR INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO](#)

[Pronatec](#)  
[Prouni](#)  
[Enem](#)  
[Gabinete do Ministro](#)

**ACESSO À  
INFORMAÇÃO** ▾

**SECRETARIAS** ▾

**PROFESSORES /  
DIRETORES** ▾

**ESTUDANTES** ▾

**BRASILEIROS NO  
MUNDO** ▾

**PAIS E  
FAMILIARES** ▾

**GOVERNO** ▾

**MOBILIZAÇÃO  
SOCIAL** ▾

**IES** ▾

### INCLUSÃO

## Aluno com deficiência celebra acesso mais amplo à educação

Segunda-feira, 02 de dezembro de 2013, 15h34

Última atualização em Quarta-feira, 11 de dezembro de 2013, 20h11

0

0

Compartilhar

O Brasil celebra nesta terça-feira, 3, o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. A comemorar, as conquistas na ampliação do acesso à educação básica e à superior registradas pelo Censo Escolar e desafios na construção da qualidade social da educação. Criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1998, o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência destina-se a conscientizar a sociedade sobre os problemas que afetam cerca de 15% da população mundial.

De acordo com a diretora de políticas de educação especial do Ministério da Educação, Martinha Clarete Dutra dos Santos, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006. Desde então, amplia os investimentos públicos com a finalidade de criar condições de igualdade de oportunidades entre as pessoas com e sem deficiência.

Dados do Censo Escolar, coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) de 1998 e 2012, mostram a **evolução do ingresso de estudantes com deficiência nas redes educacionais inclusivas**. O Censo da Educação Básica de 1998 registrou 337,3 mil matrículas de estudantes com deficiência. Desse alunos, 13% estavam em classes comuns do ensino regular. Em 2012, o censo apontou 820,4 mil matrículas e constatou que 76% dos estudantes estavam em classes comuns do ensino regular, o que representa crescimento de 143%.

Na educação superior, o censo mostra que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 27.323 em 2012 — crescimento de 438%. Esses dados, segundo Martinha, demonstram importantes conquistas. Ao mesmo tempo, Ela admite a existência de grandes desafios na construção da qualidade da educação brasileira. Essa qualidade, observa Martinha, se efetiva na medida em que há o reconhecimento e a valorização da diferença humana como princípio no desenvolvimento inclusivo dos sistemas educacionais.

**Barreiras** — Em 2013, o tema definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) para celebrar o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência é Quebrar Barreiras. Abrir Portas – por uma Sociedade e Desenvolvimento Inclusivo para Todos. Na mensagem sobre o 3 de Dezembro, dirigida a governos, integrantes da entidade, empresas e sociedade civil, o secretário-geral, Ban Ki-moon diz que é necessário eliminar todas as barreiras que afetam a inclusão e a participação de pessoas com deficiência na sociedade, "incluindo mudanças de atitudes que incentivam o estigma e a institucionalização da discriminação".

*Ionice Lorenzoni*

## Anexo B

PÁGINA INICIAL > TODAS AS NOTÍCIAS > CRESCER INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM SALA COMUM

Pronatec

Prouni

Enem

Gabinete do Ministro

ACESSO À  
INFORMAÇÃO

SECRETARIAS

PROFESSORES /  
DIRETORES

ESTUDANTES

BRASILEIROS NO  
MUNDO

PAIS E  
FAMILIARES

GOVERNO

MOBILIZAÇÃO  
SOCIAL

IES

CENTRAL DE

### EDUCAÇÃO ESPECIAL

## Cresce inclusão de estudantes com deficiência em sala comum

Sexta-feira, 15 de abril de 2011, 18h05

Última atualização em Sexta-feira, 15 de abril de 2011, 18h09

G+1 0

Tweetar

Compartilhar



Nos últimos dez anos, o número de alunos com deficiência matriculados em turmas regulares de escolas públicas aumentou 493%. Em 2000, eram 81.695 estudantes; em 2010, 484.332 ingressaram em classes comuns.

Os dados do Censo Escolar são comemorados pela secretária de Educação Especial do Ministério da Educação, Cláudia Dutra. Segundo ela, os dados positivos são resultado de uma política de inclusão que começou a ser discutida com a sociedade e sistemas de ensino em

2003. "Esta é uma conquista que representa um amplo processo de mobilização educacional", observa.

A secretária explica que, a partir da implementação dessa política, o foco passa a ser a acessibilidade e não a deficiência do estudante. "Antes, acreditava-se que o estudante com deficiência não tinha condições de estudar e que esta falta de condição estaria nele, quando na verdade pouco havia sido feito para eliminar as barreiras de acesso ao aprendizado dessas pessoas", afirma.

De acordo com a secretária, outro marco para a educação especial ocorreu em 2008, quando foi dobrado o valor investido por aluno com deficiência no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Em 2010, foram investidos R\$ 317 milhões em ações que vão desde o incentivo à implementação de salas multifuncionais e obras de acessibilidade até formação de professores para atuar com alunos com deficiência.

A secretária destaca que, a partir do projeto pedagógico, é importante que o aluno com deficiência frequente a classe comum, e no turno oposto tenha um atendimento na sala de recursos multifuncionais. Para estimular essa política nas redes estaduais e municipais de educação, o MEC financiou a implantação de 24.301 salas de recursos multifuncionais, em 83% dos municípios e 42% das escolas públicas, no período de 2005 a 2010.

As redes locais que queiram instalar as salas multifuncionais podem fazer o pedido no Plano de Ação Articulada (PAR). Já as escolas interessadas em melhorar a acessibilidade devem solicitar os recursos por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Os recursos são repassados direto para a escola.

Outra iniciativa considerada importante é a formação de professores. Em 2010, 68.117 professores receberam formação para atuar em educação especial em cursos financiados pelo MEC.

Assessoria de Comunicação Social

## PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Mauriceia Silva de Paula Vieira<sup>1</sup>

**Resumo:** A produção de textos escritos é uma prática de linguagem e, como tal, uma prática social. “Na” e “pela” linguagem os aprendizes se constituem como sujeitos sociais e a escrita lhes possibilita interagir, desenvolver a reflexão e a cultura. Como atividade interativa e prática social, a escrita requer a mobilização de um conjunto de conhecimentos referentes não só à dimensão linguística, mas também às dimensões psicológica e social (FAYOL; SCHNEUWLY, 1987). Nesta pesquisa, nosso objetivo é analisar as estratégias argumentativas empregadas por alunos do Ensino Médio ao produzirem o artigo de opinião, texto essencialmente argumentativo, em que o produtor necessita de definir sua posição sobre determinado tema e apresentar argumentos que fundamentem a posição adotada. De um modo mais específico, a pesquisa contempla os tipos de argumentos e a presença dos modalizadores. O quadro teórico advém dos estudos de Bronckart (1999), Koch (2013), Cotteron (2006), Abreu (2013) e Platão e Fiorin (2002; 2006). Os textos analisados fazem parte de um *corpus* de pesquisa, selecionados em um processo de avaliação seriada, etapa para ingresso no ensino superior. As análises parciais apontam questões relevantes: ao produzirem o artigo de opinião, os produtores de texto empregam estratégias argumentativas como modalizadores a argumentos diversificados. Entretanto, as modalizações denotam um discurso centrado em modalizadores deônticos e emprego de diferentes tipos de argumentos sem o devido gerenciamento de informações que sustentem a argumentação e contribuam para estabelecer um diálogo entre autor e leitor.

**Palavras-chave:** Argumentação; Modalizadores; Tipos de argumentos.

**Abstract:** The production of written texts is a practice of language and, as such, a social practice. "In" and "the" language learners are constituted as social subjects and writing enables them to interact, develop reflection and culture. As interactive activity and social practice, writing requires the mobilization of a body of knowledge concerning not only the linguistic dimension, but also the psychological and social dimensions (FAYOL; SCHNEUWLY, 1987). In this research, we aim to analyze the argumentative strategies used by high school students to produce the opinion article essentially argumentative text, the producer needs to define its position on a given topic and present arguments to justify the adopted position. More specifically, the research includes the types of arguments and the presence of modals. The theoretical framework stems from the Bronckart studies (1999), Koch (2013), Cotteron (2006), Abreu (2013) and Platão and Fiorin (2002; 2006). The texts analyzed are part of a research corpus, selected in a serial evaluation process step for entry into higher education. Partial link relevant issues analysis: to produce the opinion article, the text producers employ argumentative strategies as modalizers the diverse arguments. However, modalizations denote a speech centered on deontic modals and use of different types of arguments without proper information management to support the argument and help to establish a dialogue between author and reader.

**Keywords:** Argumentation; modalizers; Types of arguments.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística. Professora no Curso de Letras, na Universidade Federal de Lavras. Coordenadora da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, na Diretoria de Processos Seletivos.. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa: Leitura e Escrita em Múltiplos Contextos – GEPLC/CNPq.

## 1 Introdução

Ler e produzir gêneros textuais diversos constitui-se como uma exigência da sociedade atual, que veicula uma multiplicidade de informações por meio de diferentes mídias e suportes. As tecnologias digitais possibilitaram a ampliação das formas de interagir e o surgimento de espaços *on line* que abrigam discussões em fóruns. Dessa forma, os textos argumentativos estão presentes no cotidiano, seja na comunicação oral ou escrita e, na escola, precisam ser tomados como objeto de ensino sistematizado por parte do professor, a fim de garantir ao aluno o aprendizado sobre as estratégias de textualização desse discurso.

Este texto pretende discutir a utilização de recursos de textualização do discurso argumentativo empregados por alunos do ensino médio. De modo mais delimitado, pretende-se analisar o emprego da estratégia de modalização e dos tipos de argumentos, em artigos de opinião. Foram analisados 64 textos produzidos sobre a questão da migração. Os textos fazem parte de um banco de dados pertencentes à Universidade Federal de Lavras e se referem ao processo de avaliação seriada, adotado nessa instituição como forma complementar ao processo de ingresso aos cursos de graduação.

## 2 A construção do discurso argumentativo

Conceber a língua/linguagem como uma forma de ação e de interação implica aceitar que, ao usar a língua/linguagem, o sujeito está atuando/agindo sobre o mundo e sobre os interlocutores, com o objetivo de convencê-los sobre determinados pontos de vista, valores e crenças. Para Koch (2011, p. 17), “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”. Enquanto a argumentatividade pode ser considerada como constitutiva da língua/linguagem, a argumentação toma por objeto opiniões, atitudes ou comportamentos que ensejam uma tomada de posição (opinião favorável ou não) e a apresentação de razões que sirvam de justificativas ou de apoio à opinião assumida. Argumentar é, portanto, “o ato o discurso no sentido de determinadas conclusões” (KOCH, 2011, p. 17). Segundo Abreu (2005), argumentar é uma arte que requer o gerenciamento das informações e das relações, a fim de agir sobre o outro, em dois planos: o das ideias e o das emoções. Para o autor, enquanto “convencer é construir algo no campo das ideias”, “persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir.” (ABREU, 2005, p. 25). Assim, argumentar envolve não só o convencimento, mas também a persuasão.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem um agrupamento dos gêneros textuais a partir dos domínios sociais de comunicação e das capacidades de linguagem dominantes. Para eles, a argumentação se estrutura em torno da sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Assim, texto de opinião, diálogo argumentativo carta do leitor carta de reclamação deliberação informal debate regrado discurso de defesa (adv.) discurso de acusação (adv.) são exemplos de gêneros orais e escritos que se organizam em torno da argumentação.

A construção de um texto argumentativo não é uma tarefa simples e seu ensino reveste-se de complexidade, uma vez que é preciso: (i) definir uma tese e saber para que tipo de problema essa tese é resposta; (ii) ter uma linguagem comum com o leitor; (iii) ter disposição para o dialogar com discursos do outro e (iv) agir de forma ética, isto é, argumentar de forma sincera e honesta (SANTAELLA, 2013).

Santaella (2013), enumera três condições básicas para a construção de um texto

argumentativo: (i) conhecimento sobre o tema; (ii) levantamento de diferentes posições sobre ele; e (iii) tomada de posição do emissor sobre o tema, organizando o pensamento de modo a definir sua posição frente ao assunto.

Dolz (1995) complementa o exposto e elenca as operações específicas que intervêm na construção da argumentação, quais sejam: (i) a operação de apoio argumentativo, que consiste em utilizar as razões que justifiquem a tomada de posição; (ii) a operação de negação argumentativa e de refutação, movimento de contestar a opinião contrária, desconstruindo os argumentos do oponente; e (iii) a operação de negociação.

Para Dolz (1995), o discurso argumentativo constitui-se como uma atividade verbal específica, cujo aprendizado está intrinsecamente ligado ao contexto social e às intervenções escolares. O autor defende que a escola deveria ser o lugar por excelência para o ensino e a aprendizagem das capacidades básicas e para a construção de uma base cultural comum sobre a argumentação. Por sua vez, Cotteron (2006) elucida que é necessário que os produtores de texto tenham uma representação sobre o contexto comunicativo, isto é, que reconheçam o caráter argumentativo de uma situação, que identifiquem uma questão polêmica ou o conflito de valores, que identifiquem os participantes da comunicação, bem como as relações sociais/hierárquicas entre eles, que identifiquem a opinião do autor do texto e que reconheçam o suporte em que o texto foi veiculado. Nesse sentido:

Para argumentar bem ou compreender a argumentação, é preciso que os alunos possam reencontrar a opinião do “outros” citados, explícita ou implicitamente, no texto. Essa dimensão dialógica interiorizada pela ausência física do “outro” é certamente a maior dificuldade na construção da argumentação escrita, pois exige um afastamento de si mesmo, da própria opinião como “verdade indiscutível”, para imaginar, escutar “dentro de si mesmo” uma opinião diferente. (COTTERON, 2006, p.103)

Em um texto argumentativo, a tese constitui a ideia principal ou o ponto de vista a ser defendido e para o qual busca-se a adesão do ouvinte/leitor. Os argumentos são os motivos, as justificativas utilizadas com vistas a convencer esse interlocutor. Assim, é preciso “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2015). Para Citelli (2001), a elaboração de um texto argumentativo possibilita que o produtor/autor trabalhe as relações intertextuais e interdiscursivas e a defesa de um ponto de vista depende do seu domínio dos argumentos que passa a defender.

Brandão (1998, p. 89) explica que “a articulação de um discurso argumentativo supõe sempre dois movimentos: um de desconstrução e outro de construção, visando a uma transformação”. Para isso, o texto deve ter unidade, o que se configura como um importante recurso argumentativo (PLATÃO e FIORIN, 2002).

Na construção da argumentação é muito comum o emprego de argumentos variados. Platão e Fiorin (2002 e 2006), Abaurre e Abaurre (2007) e Koch (2011) propõem uma classificação dos argumentos, sintetizada a seguir:

(a) Argumentos baseados no senso comum ou no consenso: são verdades aceitas culturalmente, sem necessidade de comprovação. Os argumentos do senso comum reforçam outros argumentos (autoridade, de raciocínio lógico) e conferem-lhes completude e validade.

(b) Argumentos por oposição: consistem na construção da oposição por meio de

conectores adversativos e concessivos.

(c) Argumentos por ilustração: consistem em comprovar com dados concretos uma afirmação de caráter geral. É importante destacar que a ilustração é representativa quando evidencia uma situação genérica que comprova um dado geral.

(d) Argumentos por exemplificação: partem da citação de casos particulares usa, inicialmente, um exemplo ou um caso específico, para, em seguida, generalizar e extrair uma conclusão geral. Trata-se de uma estratégia que permite revelar os dados que servirão de base para as conclusões.

(e) Argumentos de autoridade: recorrem a fontes de informação renomadas, como autores, livros, revistas especializadas, para corroborar uma tese, um ponto de vista. Platão e Fiorin (2002) esclarecem que uso de citações, de um lado, cria a imagem de que o falante conhece bem o assunto que está discutindo, porque já leu o que sobre ele pensaram outros autores; de outro, torna os autores citados fiadores da veracidade de um dado ponto de vista.

(f) Argumentos por raciocínio lógico: são argumentos que resultam de relações lógicas. Os mais comuns são os de causa e consequência e os de condição. Alguns autores tratam esse argumento como argumento de causa e efeito.

(g) Argumentos por refutação ou contra-argumentação: nesta estratégia argumentativa os argumentos contrários à tese defendida são trazidos e refutados pelo autor com fatos, dados, reflexões que demonstrem que os argumentos contrários à posição que sustenta podem ser questionados. Trata-se, conforme Abaurre e Abaurre (2007) de uma estratégia que busca construir uma imagem do autor do texto de uma pessoa ponderada, capaz de analisar diferentes pontos de vista.

(h) Argumentos por comparação/confronto: consistem, segundo Abaurre e Abaurre (2007), na apresentação de fatores que buscam deixar claras as diferenças entre fatos, situações ou pontos de vista. Também é possível comparar para realçar fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados.

(i) Argumentos por perguntas retóricas: consistem na apresentação de perguntas para chamar a atenção do leitor, mantendo o foco na argumentação que está sendo construída. Abaurre e Abaurre (2007) ensinam que nessa estratégia a resposta ao questionamento feito é dada, na sequência, pelo próprio autor do texto.

(j) Argumentos pela seleção lexical: consiste na escolha de vocábulos que, colocados estrategicamente no texto, trazem consigo uma carga argumentativa. Koch (2011, p.151) ressalta que não existe escolha neutra.

Além do uso de variados tipos de argumentos, é imprescindível a capacidade de dialogar com o discurso do outro, de negociar “na” e “pela” linguagem. Assim, uma argumentação eficiente também é construída a partir de estratégias linguísticas que trazem como efeito de sentido a certeza, a possibilidade, a crença e o envolvimento do sujeito produtor nas opiniões discutidas. Koch (2013, p.84) afirma que, “ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e atitudes perante o enunciado através de diferentes atos ilocucionários de modalização”. Esclarece que “consideram-se modalizadores todos os recursos linguísticos ligados à produção do enunciado e que evidenciam as intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso” (Koch, 2013, p. 133)

Bronckart complementa o exposto, explicando que as modalizações

têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os



diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. (...) Portanto, as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático (BRONCKART, 1999, p. 330). (grifos do autor)

Os estudos de Bronckart estabelecem um liame entre a modalização e aos gêneros textuais, conforme é possível perceber em:

[...] enquanto alguns textos estão saturados de unidades de modalização, em outros, essas mesmas unidades são raras ou ausentes. Essas diferenças de frequência parecem estar relacionadas ao gênero a que pertence o texto: as unidades de modalização poderão, por exemplo, estar quase ausentes em algumas obras enciclopédicas, em alguns manuais científicos, ou ainda em alguns “faits divers”, na medida em que os elementos constitutivos do conteúdo temático desses textos podem ser apresentados como dados absolutos ou “subtraídos à avaliação” (grau zero da modalização). (BRONCKART 1999: 334)

Para Castilho e Castilho (2002), a modalização é um fenômeno da linguagem que expressa um julgamento do falante sobre o conteúdo proposicional e, ao escolher determinados modalizadores em detrimento de outros, o autor do texto deixa pistas para o leitor de como quer que seu discurso seja lido. Trata-se de uma estratégia argumentativa relacionada ao contexto de comunicação, uma vez que a escolha das expressões modalizadoras ocorre sempre na situação de interação e é condicionada à imagem que o produtor do texto constrói sobre o interlocutor e sobre os papéis sociais que esse interlocutor desempenha. Castilho e Castilho (2002, p. 222) agrupam os modalizadores em três tipos de modalização: epistêmica, deôntica e a afetiva. Os modalizadores epistêmicos expressam uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição, estão relacionadas com as crenças e os conhecimentos do falante. Os deônticos indicam que o falante considera o conteúdo proposicional como um estado ou algo que deve e precisa obrigatoriamente acontecer. Por sua vez, os modalizadores afetivos verbalizam as reações emotivas do falante em face ao conteúdo proposicional.

Koch (2013, p. 84) elenca os seguintes recursos linguísticos possíveis das modalizações: performativos explícitos (eu ordeno, eu proíbo, eu permito etc.), auxiliares modais (poder, dever, querer, precisar etc.), advérbios modalizadores: talvez, felizmente, infelizmente, lamentavelmente, necessariamente, certamente, provavelmente, possivelmente etc.), predicados cristalizados (é certo, é preciso, é necessário, é provável, é obrigatório, etc.), verbos auxiliares: poder, dever, ter que/de, haver de precisar de, etc.), verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc.), modos (e tempos) verbais (imperativo; certos empregos do subjuntivo, futuro do pretérito do indicativo com valor de probabilidade; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.) e operadores argumentativos (pouco, um pouco, quase, apenas, etc.)

Assim, entende-se que é preciso, no ensino da argumentação, conscientizar o produtor de texto sobre o valor dessas marcas, pois grande parte da força argumentativa do texto encontra-se no modo como o produtor negocia com o interlocutor/leitor e na maneira como se posiciona discursivamente.

### 3 A argumentação em textos do ensino médio: sinalizações à formação de produtores de textos

Nesta seção, serão apresentados os dados referentes à análise sobre os recursos de textualização do discurso argumentativo empregados por alunos de EM. De modo mais delimitado, pretende-se analisar o emprego da estratégia de modalização e dos tipos de argumentos, em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino médio.

#### 3.1 A presença dos tipos de argumentos

Em relação aos tipos de argumentos apresentados, o gráfico a seguir, evidencia que os produtores de texto empregam fazem uso de estratégias variadas:

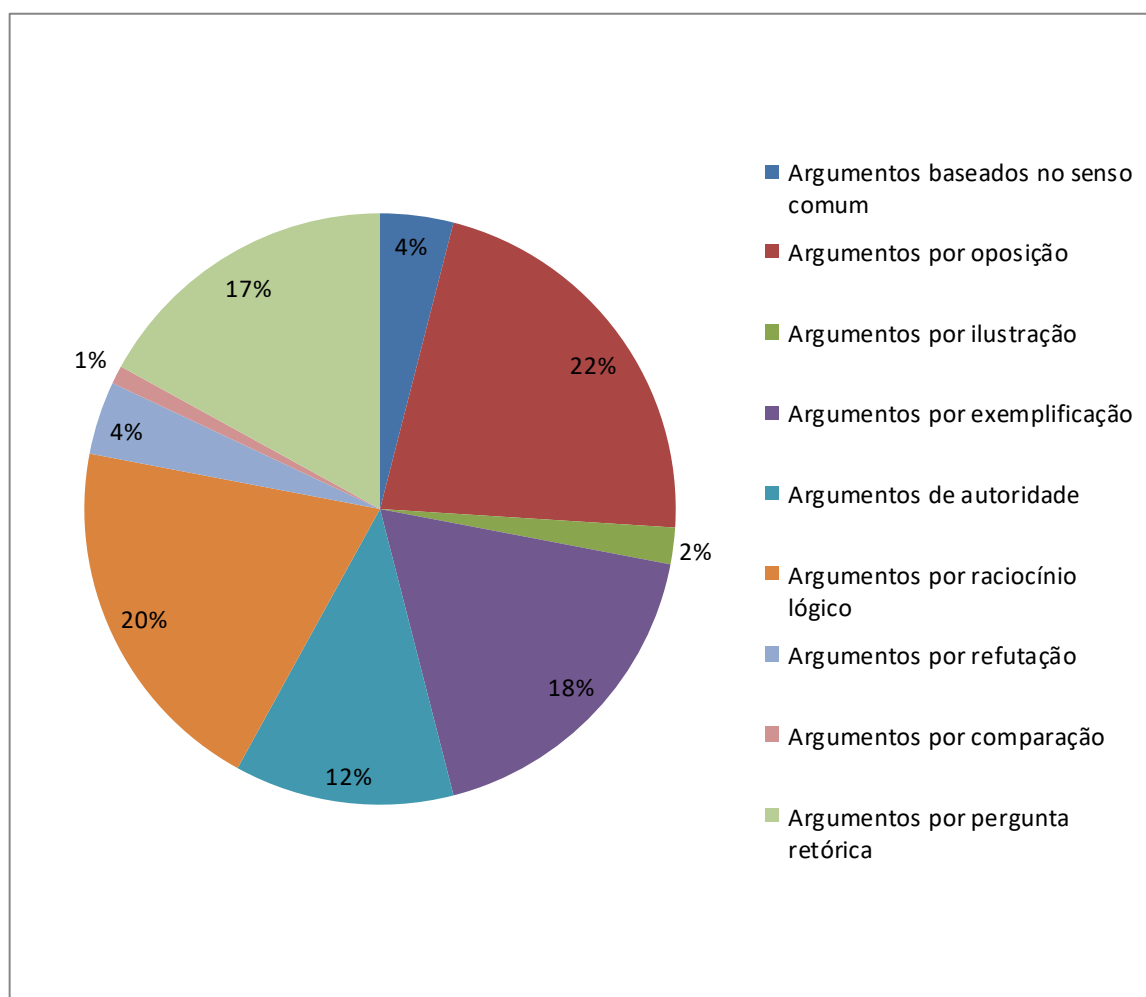


Gráfico 01 - A presença dos tipos de argumentos no gênero artigo de opinião.

As análises evidenciaram que é recorrente, pelos produtores de textos, o uso de argumentos por oposição, de argumentos por raciocínio lógico, de argumentos por exemplificação, de argumentos por pergunta retórica e argumentos por autoridade.

A estrutura mais utilizada é por meio de construções por oposição, seja por meio da adversidade ou da concessão. Entretanto, os dados apontam a seguinte questão: ao empregarem a oposição por concessão, os produtores dos textos analisados apresentam maior dificuldade em articular a estrutura concessiva, pois se trata de uma estrutura sintática mais complexa. Em relação aos argumentos por raciocínio lógico, os mais comuns são aqueles organizados em torno da explicação e de causa e consequência.

A terceira categoria utilizada são os argumentos por exemplificação e os exemplos ilustram o uso de situações corriqueiras do cotidiano e não exemplos que tiveram destaque na mídia sobre o tema. As perguntas retóricas também se constituem como recurso argumentativo e estão presentes na introdução, no desenvolvimento e na conclusão.

No grupo dos argumentos mais utilizados aparecem, ainda, aqueles que são balizados por autoridade e, de forma recorrente, os produtores de texto se apropriam de dados e informações constantes no texto-base. Por outro lado, alguns recursos são menos utilizados na produção do texto de opinião. Entre eles, destaca-se o uso da refutação. Isso pode ser elucidado por Cotteron, ao afirmar que na construção da argumentação é preciso que os alunos possam reencontrar a opinião do “outros” citados, explícita ou implicitamente, no texto, com vistas a estabelecer um diálogo interiorizado com o interlocutor. Essa “ausência física do “outro” é certamente a maior dificuldade na construção da argumentação escrita, pois exige um afastamento de si mesmo, da própria opinião como “verdade indiscutível”, para imaginar, escutar “dentro de si mesmo” uma opinião diferente. (COTTERON, 2006, p.103). Em outros termos, ao empregar a refutação, o produtor do texto faz um movimento de trazer os possíveis argumentos do oponente e busca desconstruí-los, um a um.

### 3.2 O emprego dos modalizadores

Nesta seção o foco é a análise do emprego dos modalizadores como estratégias argumentativas na produção do artigo de opinião. O gráfico 02 evidencia a utilização desse recurso:

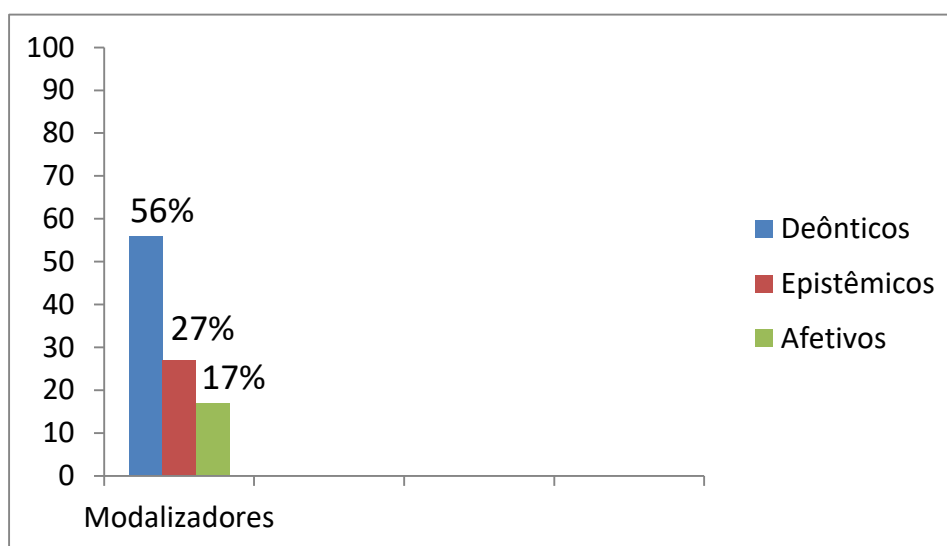


Gráfico 02 - A presença dos modalizadores no gênero artigo de opinião.

A análise evidenciou que parece haver uma preferência pelo uso dos modalizadores

deônticos que indicam que os produtores se posicionam como alguém que possui conhecimento e autoridade sobre o tema, argumentando incisivamente. Este uso contrapõe-se a uma questão básica na produção de um artigo de opinião: a negociação “na” e “pela” linguagem.

#### 4 Considerações finais

Neste capítulo, buscou-se analisar as estratégias argumentativas empregados por alunos do ensino médio na produção do gênero artigo de opinião. As análises evidenciam que para a construção de uma argumentação eficiente é necessário não só o conhecimento das estratégias linguísticas concernentes à argumentação, mas também o domínio sobre o assunto que desenvolve, uma vez que não ter o que dizer é um obstáculo na produção de qualquer texto. A formação de um aluno proficiente na produção escrita requer o acesso às informações, aos bens culturais e às experiências socioculturais que enriquecem a formação integral do indivíduo como sujeito.

#### Referências bibliográficas

- ABAURRE, Maria Luiza M. e ABAURRE, Maria Bernadete M; **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Subjetividade, argumentação e polifonia: a propaganda da Petrobrás**. São Paulo: fundação Editora UNESP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2015.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado et al. São Paulo: EDUC, 1999.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira; CASTILHO, C.M.M de. (1993) Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org) **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP 2002.
- CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no Ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- COTTERON, J. Propostas didáticas para ensinar a argumentar no ensino fundamental? In: CAMPS, A. et al **Propostas didáticas para aprender a escrever**. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação Joaquim Dolz e Fabricio Decândio. Tradução Fabricio Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

GARCIA, Othon M. Argumentação. In **Comunicação em prosa moderna**. 27<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLATÃO, Francisco; Fiorin, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2002.

PLATÃO, Francisco; Fiorin, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **Redação e leitura: guia para o ensino**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

## PRÁTICAS DISCURSIVAS: ANÁLISE DO GÊNERO FÓRUM NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Olíria Mendes Gimenes\*

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é analisar a ferramenta fórum – no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle* –, como um gênero do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin, percebendo-o como um espaço de construção de enunciados, de interações, potencializando assim, a aprendizagem dos participantes em cursos à distância, via *internet*. O contexto deste estudo é o Curso de Formação de Tutor para atuar na Educação a Distância oferecido pelo CEaD/UFU, sendo os dados construídos a partir das interações entre 19 candidatos a tutores, na atividade Fórum de Apresentação do Módulo I. No decorrer das trocas de mensagens a linguagem se fez presente, cumprindo a sua função social - a comunicação -, e junto a ela, encontra-se, para além do decodificar, o subtexto, fazendo alguns dos participantes ultrapassarem os limites da conversação, para chegar às vias do afetivo. Conclui-se que a ferramenta fórum é um meio de comunicação com dinâmica e característica própria. Pertence a um determinado tempo histórico e cultural, que a depender de seu objetivo, previsto na atividade elaborada pelo professor conteudista, pode vir a ser um canal de aprendizado por meio de interações dos cursistas mediados pelo tutor.

**Palavras-chave:** Formação de tutores; Fórum; Gênero; Círculo de Bakhtin.

**Abstract:** This study aims at analysing 'forum' tool - in the Learning Management System Moodle – as a discourse genre in Bakhtin Circle's perspective, recognising it as a bulding space of the utterances and interactions, thus increasing the learning of participants in distance courses, via internet. The context of this research is the Tutoring Teaching Training Course for e-learning conducted by CEAD/UFU. The data were obtained from the interaction among 19 tutors' applicants, in the Presentation Forum, Module I. During the messages exchange the language was present, fulfilling its social function – the communication, which is more than decoding. Some participants exceeded the bounds of conversation, achieving affective levels. In conclusion, the forum tool is a way of communication with specific dynamic and features, inserted in a particular historical and cultural time. Beside this, depending on its goal and according to the objective of the activity developed by the e-learning teacher, the forum can be a channel of learning by the interaction among the participants mediated through the tutor.

**Keywords:** Training tutors; Forum; Gender; Bakhtin Circle.

### 1 Introdução

O processo formativo de tutores é realizado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle* que conta com várias ferramentas assíncronas e síncronas, permitindo assim, momentos de interação entre tutor e cursistas, a partir das atividades propostas. Uma delas é o fórum.

A ferramenta fórum proporciona a construção de enunciados entre os participantes, pois, é um meio de comunicação assíncrona num curso a distância. Ele é utilizado no contexto da EaD, possuindo características próprias, pois é um espaço de interação e construção de

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: oliriamg@gmail.com

conhecimento entre cursistas e tutor, sendo que eles são, ao mesmo tempo, locutores e receptores.

Essa construção de enunciados se realiza num tempo histórico único, não sendo possível realizar uma réplica do fórum, pois os participantes são, ao mesmo tempo, unos e diversos e, além disso, essa construção e troca de enunciados se realiza na vida. É na vida que aprendemos por meio de enunciados construídos por pessoas. Por isso o consideramos um gênero do discurso.

Acreditamos que o fórum é um dos espaços em que o tutor tem a possibilidade de demonstrar a sua desenvoltura, tanto em relação a mediação pedagógica, importantíssima nessa modalidade, quanto em relação ao conteúdo a ser desenvolvido nas disciplinas e nas atividades propostas pelos professores, promovendo a aprendizagem. Isto se faz presente nos cursos de formação CEaD/UFU, nas salas virtuais, pois faço parte de uma equipe de tutoras formadoras da UFU.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar a ferramenta fórum como um gênero do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin, percebendo-o como um espaço de construção de enunciados, de interações, potencializando assim, a aprendizagem e o desenvolvimento dos participantes enquanto pessoas.

O contexto deste estudo é o Curso de Formação de Tutor para atuar na Educação a Distância (FTEAD) oferecido pelo CEaD/UFU. Os sujeitos que dele fazem parte são os cursistas de uma das salas virtuais que compuseram a Turma 6. Essa sala foi composta por 19 candidatos a tutores de um curso de especialização *lato sensu* oferecido pela Faculdade de Educação da UFU.

Do total de candidatos, 15 são do gênero feminino e quatro do gênero masculino. Todos são licenciados, sendo que 88,9% trabalham na área da educação. Em relação a faixa etária: 61,1% estão entre 31-40 anos; 22,2% entre 41-50 anos; 11,1% possuem mais de 50 anos e, 5,6% estão entre 21-30 anos.

Os dados foram construídos a partir dos registros realizados pelos candidatos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – *Moodle*, sendo que nos apropriamos das informações contidas no fórum de apresentação do curso.

## **2 Gêneros discursivos na perspectiva do Círculo de Bakhtin**

O conceito de gênero é central na construção do Círculo de Bakhtin, e fundamental para a concepção dialógica da linguagem que objetiva compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir da sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade humana.

Bakhtin opta pelo termo gêneros do discurso, afirmando que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”. (BAKHTIN, 2011, p. 282), ou seja, como os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, são unidades de interação que hoje podem existir, amanhã talvez não existam mais.

Pode-se dizer, também, que a noção de gênero em Bakhtin não é a de sequências textuais, mas sim uma tipificação dos enunciados que apresentam certos traços comuns. Eles constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e é reconhecida pelos falantes, isto é, os gêneros são compreendidos em sua historicidade, tendo a mesma natureza dos enunciados – social e histórica.

Para Bakhtin (2011), os gêneros estão relacionados às esferas da atividade e comunicação humana, mais especificamente às situações de interação dentro de determinada esfera social. O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação,

por exemplo, embora se encontre traços formais semelhantes entre biografia científica e romance biográfico, eles são gêneros distintos, pois se encontram em esferas sociais diferentes com funções ideológicas distintas. Cada esfera com sua função socioideológica particular e suas condições concretas específicas.

As possibilidades de atividade humana são inesgotáveis e como cada esfera social cresce e se diferencia à medida que a própria esfera se diferencia, há a existência de variedades de gêneros na sociedade. Os gêneros são variados e inesgotáveis, com o passar dos anos eles podem ou não se modificar e cada gênero tem seu campo predominante de existência.

Os gêneros possuem três elementos constitutivos: conteúdo temático; composição e estilo. O conteúdo temático que é seu objeto discursivo e sua finalidade discursiva; composição que possui uma grande diversidade e heterogeneidade da atividade humana – embora alguns pensem que composição esteja somente ligada a organização textual, esta articulação não pode ser percebida nos estudos do Círculo –; e estilo que diz respeito aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. (BAKHTIN, 2011).

O estilo dos gêneros diz respeito ao uso típico de recursos gramaticais da língua, ou seja, o modo como a linguagem é utilizada. Os gêneros do discurso uma vez definidos como tipos relativamente estáveis de enunciado, carregam, conforme os pressupostos do Círculo de Bakhtin, um caráter flexível e plástico.

Ainda para Bakhtin (2011), os gêneros são uma das forças de estratificação da língua e possuem uma diversidade infinita, por isso, são inesgotáveis as atividades humanas; e cada esfera vai se ampliando à medida que a própria esfera se desenvolve.

O autor apresenta o seguinte agrupamento com relação aos gêneros: gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários, segundo Bakhtin (2011), são ligados às esferas cotidianas de interação, ou seja, se constituem na comunicação discursiva imediata, no cotidiano, muitas vezes, podendo assumir um estado secundário devido a sua dinamicidade e plasticidade. Já os gêneros secundários, por sua vez, surgem nas condições culturais mais complexas, formalizadas e especializadas e demandam uma complexidade maior (gêneros científicos e jornalísticos). O fórum, objeto deste estudo, é um exemplo de gênero secundário, uma vez que constitui um gênero produzido em uma das esferas cotidianas de interação, mas demanda certa complexibilidade. Todas essas características dos gêneros apontam para sua relativa estabilidade, sua dinamicidade e sua relação com a situação social de interação. Dessa maneira, compreende-se a posição central que os gêneros ocupam no Círculo de Bakhtin.

### **3 A análise do gênero fórum**

Dentre as diversas ferramentas assíncronas que o *Moodle* oferece, uma delas é o fórum. É uma atividade assíncrona de interação entre professores e alunos que permite a constituição de um grupo de aprendizagem capaz de criar um ambiente de discussão de ideias.

Esse recurso permite àqueles que são mais tímidos expressarem suas ideias sem medo da exposição oral, além de permitir aos participantes da atividade inserirem suas opiniões sem pressão da cobrança da resposta imediata.

As exposições de diferentes opiniões permitem que alunos e professores, no contexto de um curso a distância, construam seus pensamentos a partir das opiniões postadas no fórum, tornando-o um intenso processo de construção e reconstrução de ideias.

Nesse sentido, essa ferramenta, uma das principais dentro do AVA, comporta debates capazes de promover, no coletivo, construção de conhecimentos, pois



O Fórum é uma atividade de discussão e construção de conteúdo. É nos Fóruns que grande parte das dúvidas são dirimidas e onde as opiniões podem ser mais elaboradas e frutos de mais profundas reflexões. Além disto, os fóruns são mediados pelo tutor, sendo o principal canal de reflexão coletivo do curso. (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MATIAS, p. 178, 2009).

Do ponto de vista técnico, existem quatro tipos de fórum, quais sejam: fórum geral, fórum de simples discussão, fórum de pergunta e resposta, e fórum em que cada usuário pode iniciar somente um novo tópico. Cada fórum é definido como:

- Fórum geral: nesse tipo de fórum a abertura de tópico é ilimitada, podendo qualquer usuário abrir a quantidade de tópicos que achar necessária para a discussão do tema proposto.
- Fórum de simples discussão: nesse fórum existe um único tópico, estabelecido previamente pelo professor. Os participantes da atividade só poderão postar seus comentários no tópico aberto, não sendo possível abrir novos tópicos de discussão paralelos ao tema central.
- Fórum de pergunta e resposta: é postado no fórum um questionamento para que todos os participantes postem suas contribuições sobre o tema. Diferentemente dos outros tipos de fórum, o aluno só poderá ver a resposta já postada por um colega após ele postar sua contribuição.
- Fórum em que cada usuário pode iniciar somente um novo tópico: nesse fórum cada usuário pode abrir somente um novo tópico relacionado ao tema de discussão do fórum, diferente do fórum geral: a abertura de tópicos é ilimitada. (ARRUDA; MOURÃO, 2012, p. 29).

A ferramenta fórum está presente em todos os módulos do curso de formação de tutores, sendo que a nossa análise será o pertencente ao Módulo 1, por ter uma característica diferenciada dos demais, a apresentação pessoal do candidato.

A atividade, fórum de apresentação, é um convite inicial para que os cursistas se apresentem aos outros colegas, integrantes da sala virtual, no intuito de fazer uma breve apresentação pessoal e estabelecer vínculos, além de manipular uma ferramenta assíncrona, de caráter interativo presente no AVA *Moodle*. A proposta da atividade constante no AVA está descrita no Anexo A.

A atividade foi elaborada com palavras pertencentes a um contexto social comum, utilizando marcações de visualização e, ainda, signos linguísticos incomuns nas linguagens escrita e falada.

Por meio da manipulação dessa ferramenta assíncrona, presente no AVA, os cursistas iniciam uma comunicação mediada por computador com os outros participantes do curso, sempre tomando o cuidado com a escrita no ambiente. Entretanto, cabe ao tutor direcionar as interações nesse espaço virtual, não cabendo um desvirtuamento do assunto proposto na atividade.

A tese defendida por Bakhtin (2010) é de que a língua é considerada um produto coletivo, sempre apresentado dentro de um contexto ideológico, inclusive, podendo dizer que a língua/linguagem constituída dentro dos grupos sociais (infraestrutura) possui características próprias que foram estabelecidas pelos seus integrantes, sendo estes pertencentes a uma dada realidade social (superestrutura) e, que, para se estabelecer diálogos nesses grupos, o enunciado deve ser condizente com o contexto desses grupos sociais.

O fórum de apresentação do Curso de Formação de Tutores possui a característica de apresentação informal do participante do curso, uma maneira dele se colocar diante do grupo em relação aos aspectos pessoais, profissionais, acadêmicos, mas nos outros módulos do

curso de formação, a ferramenta fórum, se apresenta com outros atributos, a depender do conteúdo e dos objetivos propostos.

Por meio das informações postadas no fórum pelos candidatos é possível perceber que a grande maioria considerou a atividade como um exercício interativo que possibilitava conhecer seu colega, além de receber comentários de seu *post* e vice-versa.

A maneira como o fórum de apresentação foi se desenvolvendo ao longo do módulo, a dinâmica das postagens e o rápido retorno dos comentários produzidos e endereçados aos cursistas, proporcionou uma maior abertura de informações pessoais, podendo dizer que ao inserir uma postagem o candidato tinha a certeza de que ela seria lida e comentada, crendo que aquele espaço seria sim, um espaço de início de novas amizades, e quem sabe de possíveis encontros presenciais, sendo que alguns residiam na mesma cidade sem se conhecerem.

Esse fenômeno ocorrido no ambiente do fórum é resultado de uma enunciação socialmente dirigida e determinada pelos participantes do diálogo, pois

[...] a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância, em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece [...]. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. (BAKHTIN, 2010, p. 118).

Ao construírem os seus enunciados os participantes tiveram que buscar pelo pensamento, linguagem interior, o que queriam dizer de forma escrita, exigindo, assim, uma alta complexidade de suas funções psíquicas superiores, pois

A linguagem interior é uma linguagem estenográfica reduzida e abreviada no máximo grau. A escrita é desenvolvida no grau máximo. [...] Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. [...] A passagem da linguagem interior abreviada ao máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico. (VIGOTSKI, 2009, p. 316-317).

O pensamento dos cursistas contém significados que foram mediados por palavras, que são signos, e que foram inseridos em um espaço público aos demais, o fórum, que é um instrumento do AVA. Diante disso, concordamos que

[...] O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado. (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

Percebemos nas mensagens dos cursistas que as palavras, compondo o discurso, desencadearam processos que ultrapassaram o teor lexical, conforme argumentou Vigotski (2009). A comunicação mediata de pensamentos do autor da postagem inicial conseguiu atingir os outros participantes, estabelecendo assim, a construção de significados pelo colega

mediante um olhar singular, mas ao mesmo tempo, este, se convergia muito próximo ao do autor inicial.

A troca de mensagens estabelecidas no fórum, nos permite inferir que a postagem inicial do cursista motiva os colegas a tecerem comentários, ou seja, enunciados, sendo estes, geradores de outros. Assim, uma rede vai sendo construída pelos participantes do fórum, que ao comentar a mensagem inicial se conecta ao outro, e ao receber um comentário de seu comentário, estabelece as afinidades.

Atribuímos a esse contexto propício a empatia entre os participantes, assim como a significação linguística produzida pelas mensagens postadas, pois

[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2010, p. 98-99). (grifo do autor).

A linguagem presente nas postagens cumpre a sua função social, a comunicação, e junto a ela, também se encontra para além de seu decodificar, o subtexto nela embutido, fazendo com que alguns dos participantes ultrapassassem os limites da conversação, chegando às vias do afetivo, do emocional.

Os postulados de Vigotski (2009) acerca do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da linguagem e da aprendizagem, são bastante esclarecedoras sobre a construção conjunta do conhecimento em qualquer ambiente, virtual ou presencial. Suas reflexões são certamente essenciais para uma visão de desenvolvimento que parta do social para o individual. Segundo o autor, essa relação não é direta e sim mediada, sendo a linguagem seu principal instrumento mediador. Para Vigostki (2009) o desenvolvimento da linguagem é primeiramente impulsionado pela necessidade de comunicação, sendo as principais funções desta o intercâmbio social e o pensamento generalizante.

A proposta do curso aborda diversas mídias como recurso didático, de forma a familiarizar o tutor quanto às possibilidades do universo da EaD, promovendo vivências significativas capazes de provocar novas percepções em relação a elas. Todo esse movimento é sempre permeado por uma linguagem dialógica.

Assim, passamos a analisar o fórum de apresentação do curso de formação de tutores do CEaD/UFU a partir do pensamento de Bakhtin (2011) que estabelece três aspectos característicos de um gênero discursivo: conteúdo temático, forma e estilo. Portanto, trabalhar com a noção de gêneros implica considerar esses três elementos nas mais diversas atividades sóciodiscursivas. Sendo assim, analisaremos o fórum do Módulo I do Curso de Formação de Tutores CEaD/UFU como constitutivo nesses aspectos, pois

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. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

**CONTEÚDO TEMÁTICO:** além de expressar o conteúdo, é composto também pelo *acento valorativo* dado ao enunciado, estabelecendo um diálogo com os interlocutores e com outros

enunciados/temas, por meio das características socioculturais e dos valores que são (re)criados na enunciação. O conteúdo temático do fórum diz respeito a apresentação. Uma apresentação pessoal dos candidatos a tutores do Curso de Especialização Mídias em Educação, com a intenção de fazer com que todos os participantes se conheçam e interajam, promovendo, assim, uma harmonização na sala virtual. Portanto, constitui-se num conteúdo temático único, concreto, histórico e que se adapta às condições do momento, conforme Bakhtin propõe para constituir um gênero discursivo.

FORMA: lida com a construção das relações entre os elementos do enunciado em si, de modo que seja interpretável por sua estrutura (relações entre as partes e o todo), isto é, a forma da estrutura do enunciado, determinada pela estabilidade do gênero. O fórum sugere “[...] a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso. [...] O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais”. (BAKHTIN, 2011, p.287). A apresentação dos cursistas no fórum de apresentação contém uma diretriz preestabelecida na proposta da atividade: postar a foto no seu perfil; seu nome e a cidade onde você nasceu ou mora; sua formação acadêmica; informações profissionais; informações pessoais: família, gostos, dentre outros; informações sobre a imagem escolhida; expectativas em relação ao curso; e, uma imagem que retrate sua personalidade, sua visão de vida ou mesmo de educação. E os comentários sobre as postagens dos colegas refletem a ideia de que “[...] o enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele”. (BAKHTIN, 2011, p.300).

ESTILO: é a posição enunciativa do locutor que compõe uma organização interna própria de autonomia e que caracteriza suas especificidades, valendo-se da seleção entre os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Assim, “[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação”. (BAKHTIN, 2011, p.266). Os enunciados postados no fórum refletem um linguajar simples, elaborados com clareza e objetividade, como requer a escrita em EaD, e ainda, alguns deles, contém *emotions*, que é uma imagem usualmente, que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial.

#### 4 Considerações finais

A descrição do Curso de Formação de Tutores CEaD/UFU serviu de *background* para apresentarmos a ferramenta fórum. Uma ferramenta de comunicação assíncrona entre os participantes de cursos EaD.

A apresentação do papel dessa ferramenta foi intencional, pois, ela é, dentro da modalidade a distância, uma potencialidade no que diz respeito a construção de enunciados a partir de uma proposta de atividade que tem como objetivo a interação entre seus participantes.

O fórum de apresentação no curso de formação é uma atividade importante dentro do módulo inicial por permitir que o candidato exponha suas expectativas em relação ao curso e suas concepções em relação à EaD, oportunizando sua apresentação informal e motivando-o a interagir dentro do ambiente a partir das postagens dos outros integrantes da sala virtual.

A nossa proposta foi analisar essa ferramenta de comunicação como gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana, a partir do fórum de apresentação presente no Curso de Formação de Tutores CEaD/UFU.

Percebemos na ferramenta fórum o quão importante é, não somente o tutor ter desenvoltura com ela, como também, a atenção dada ao uso da linguagem correta no ambiente da EaD, pois “[...] a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. (VIGOTSKI, 2009, p.11), ou seja, uma linguagem simples, clara e objetiva, não permitindo duplas interpretações.

O poder motivacional é outro ponto importante e necessita estar presente em sua atuação no fórum, não deixando que as discussões nele presentes se esvaíam e desanimem quem dele participa.

As mensagens iniciais de cada cursista postadas no fórum carregam significados singulares, mas ao mesmo tempo, foi a partir delas, mediante os enunciados nela contida, que os outros se sentiram convidados a respondê-las.

Estabeleceu-se uma comunicação entre dois ou mais participantes, a partir do enunciado inicial de cada cursista e os comentários advindos dele, permitiram interlocuções, ou seja, a postagem inicial gerou não apenas um comentário, mas diversos, pois todos poderiam comentar.

Com isso, gerou-se um alto número de mensagens no fórum de apresentação que foram mediadas pela linguagem, escrita e visual, ou seja, as palavras e a imagem, permeadas de sentidos e significados, capazes de originar afinidades entre os cursistas, promovendo uma harmonia entre eles no decorrer do curso.

Nesse espaço de formatos diferentes de linguagem, é importante considerar os textos produzidos como conversações, como entrelaçamentos de linguajar e emocionar; é importante considerar quem vai ler. Cunha (2006) menciona que a concepção contemporânea de linguagem compreende a mesma como forma de interação, ou seja, ao utilizar a linguagem, os sujeitos que se comunicam, agem com seus interlocutores. O que se escreve age ‘sobre’ e ‘com’ o leitor. Age ‘sobre’ ele, porque pode modificar suas compreensões e age ‘com’ ele, porque quem lê, não apenas decifra os códigos da escrita, mas também interfere naquilo que foi escrito a partir da maneira como lê e compreende os textos.

Concluimos que o fórum é um meio de comunicação com dinâmica e característica própria de um determinado tempo histórico e cultural, que a depender de seu objetivo, previsto na atividade elaborada pelo professor conteudista, pode vir a ser um canal de aprendizado por meio de interações dos cursistas mediados pelo tutor.

## Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta.; MOURÃO, Marisa Pinheiro. (Orgs.). **Curso de Formação de Tutores para Educação a Distância**. Versão 1.4. Uberlândia: CEAD/UFU/UAB, 2012.

BATHYTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio a edição francesa Tzevtan Todorov. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra, 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

\_\_\_\_\_; VOLOSCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Luz. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

CUNHA, A.L.A. A interação na Educação a Distância: cuidados com o uso da linguagem em cursos on line. **4º Seminário Internacional de Educação a Distância – Associação**

**Brasileira de Educação a Distância – ABED.** 2006. Disponível em:  
><http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc011.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2015.

SCORSOLINI-COMIM, Fábio; INOCENTE, David Forli; MATIAS, Alberto Borges. Análise de ferramentas de interação e comunicação em ambiente virtual de aprendizagem a partir de contribuições de Bakhtin. **Educação: Teoria e Prática**, v.19, n.32, jan-jun 2009, p. 173-189. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2796/2369>>. Acesso em: 30 out. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

## Anexo A

Prezados/as alunos/as,

Este é nosso primeiro fórum! Vamos aproveitá-lo para nos conhecermos um pouco mais? Participe deste Fórum fazendo uma breve apresentação sobre você! Antes de postar sua apresentação pessoal, gostaríamos de propor uma sequência para a postagem, iniciando com uma busca na web. Utilizando um mecanismo de busca de imagem (como o Google, por exemplo), tente encontrar uma imagem que retrate sua personalidade, sua visão de vida ou mesmo de educação. Remeta a essa imagem no seu texto.

Não se esqueça de inserir os itens a seguir:

- Postar a foto no seu perfil.
- Seu nome e a cidade onde você nasceu ou mora.
- Sua formação acadêmica.
- Informações profissionais.
- Informações pessoais: família, gostos, dentre outros.
- Informações sobre a imagem escolhida.
- Expectativas em relação ao curso.

Tente falar de maneira mais informal. Evite os termos acadêmicos, típicos do currículo Lattes. Poste sua apresentação a partir da postagem de seu tutor(a) clicando em responder.

Leia as apresentações dos colegas e comente-as! Esta é uma ótima oportunidade para encontrar colegas com perfis similares ao seu. Aproveite!

O passo-a-passo para participação no fórum está no guia de estudos do primeiro módulo.

Observe a importância da apresentação dos alunos que estudam a distância. Lembre-se de que, como não há presença física, a “presença virtual” é a única forma dos estudantes se conhecerem.

Bom trabalho a todos! 😊

## Práticas e Contexto do ensino da Língua Portuguesa em Roraima

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: Luzineth Rodrigues Martins<sup>1</sup>  
Prof.<sup>a</sup> Ms. Cristiani Dália de Mello<sup>2</sup>

### **Resumo:**

O projeto “Práticas e Contexto do Ensino da Língua portuguesa em Roraima” tem como objetivo coletar dados gerais sobre o ensino de LP em 14 municípios do Estado de Roraima, pois detectam-se problemas como a falta de atendimento das expectativas de qualidade desenhadas pelo sistema nacional de educação, pelos gestores, professores e pais de alunos; dificuldade dos professores na promoção de práticas pedagógicas que resultem na elevação dos níveis de habilidades de leitura e de escrita dos alunos em conformidade com o nível de ensino em que se encontram; dificuldade na inclusão dos avanços dos estudos da linguagem no ensino da LP e falta de promoção da formação continuada em atendimento às necessidades reais do professor de LP. A metodologia utilizada deu-se pela coleta de dados, tendo como instrumento um questionário destinado aos professores, composto de questões abertas e fechadas, com o objetivo de fornecer respostas que levassem à realidade do cotidiano professor/aluno nas salas de aula de LP. Esses dados foram tabulados, analisados e os resultados foram distribuídos em três contextos, isto é, a atuação do professor no ensino de LP; o uso e importância do LD e a contribuição do PPP. Como conclusão, constatamos que o ensino de LP no Estado precisa ser atualizado, pois é pautado pelo uso da gramática em detrimento das práticas de uso da linguagem; a grande preferência dos professores pelo LD recai sobre os livros não recomendados ou recomendados com ressalvas, pelo descompasso que há entre a expectativa do professor e dos livros recomendados pelo PNLD; e, por fim, muitas escolas não têm o PPP construído e as que possuem não veem a necessidade prática deste documento.

**Palavras-chave:** ensino de LP, práticas de ensino, escolas públicas

### **Abstract**

The project “Practical and Context of Learning the Portuguese Language in Roraima” have as objective to collect given general on the education of LP in 14 cities of the State of Roraima, therefore problems are detected as the lack of attendance of the expectations of quality drawn by the national system of education, for the managers, professors and parents of pupils; difficulty of the practical professors in the promotion of pedagogical who result in the rise of the levels of abilities of reading and writing of the pupils in compliance with the education level where it finds; difficulty in the inclusion of the advances of the studies of the language in the education of the LP and lack of promotion of the formation continued in attendance to the real necessities of the

---

<sup>1</sup> UERR.- Universidade Estadual de Roraima

<sup>2</sup> UERR.- Universidade Estadual de Roraima

LP professor. The used methodology was given for the collection of data, having as instrument a questionnaire destined to the professors, made up of open and closed questions, with the objective to supply answers that took to the reality of the daily professor/pupil in the classrooms of LP. These data had been tabulated, analyzed and the results had been distributed in three contexts, that is, the performance of the professor in the LP education; the use and importance of the LD and the contribution of the PPP. As conclusion, we evidence that the education of LP in the necessary State to be brought up to date, therefore it is compost by the use of the grammar in detriment of the practical ones of use of the language; the great preference of the professors for the LD falls again on books recommended or not recommended with exceptions, for the exaggeration that has enters the expectation of the professor and books recommended for the PNLD; e, finally, many schools do not have the constructed PPP and the ones that they possess do not see the practical necessity of this document.

**Word-key:** education of LP, practical of education, public schools.

## INTRODUÇÃO

O projeto “Práticas e Contexto do Ensino da língua Portuguesa em Roraima” está ancorado no grupo de pesquisa Sociolinguística, letramento e ensino, linha de pesquisa Letramento e ensino da língua materna, coordenado pela professora Luzineth Rodrigues Martins, e foi criado com o objetivo de coletar dados gerais sobre o ensino em Roraima, de modo a sinalizar quais fatores interferiam na promoção da qualidade desse ensino, para que se pudesse posteriormente, subsidiar a implementação de ações que visem à superação dos problemas já detectados, tais como: a falta de atendimento das expectativas de qualidade desenhadas pelo sistema nacional de educação, pelos gestores, professores e pais de alunos; dificuldades dos professores na promoção de práticas pedagógicas que resultem na elevação dos níveis de habilidades de leitura e de escrita dos alunos em conformidade com o nível de ensino em que se encontram; dificuldade na inclusão dos avanços dos estudos da linguagem no ensino de LP e a falta de promoção de formação continuada em atendimento às necessidades reais do professor de LP.

Foram pesquisados 225 professores que atuam do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, em quatorze municípios do Estado de Roraima. A metodologia do projeto para a pesquisa pode ser compreendida em quatro momentos, a saber, a construção do instrumento de coleta de dados; a coleta de dados; a sistematização dos dados e a análise dos dados.

A coleta de dados deu-se a partir de visitas aos professores em suas respectivas escolas, no período de seis meses. Para ser colaborador, foi estabelecida pela



pesquisa a condição do professor estar em efetivo exercício da docência. As informações a respeito da realidade do ensino da LP em Roraima foram coletadas a partir de três contextos: atuação no ensino da Língua Portuguesa; o uso e importância do Livro didático e a contribuição do Projeto Político Pedagógico da escola. Os dados foram registrados em categorias analíticas para permitir mais clareza em sua visualização das questões.

Relata-se a seguir os principais resultados obtidos em cada um dos contextos da pesquisa citados acima.

### **1.1 A atuação no ensino de Língua Portuguesa**

Foram questionados aos professores sobre a faixa etária, a formação acadêmica e o tempo de conclusão de curso. Desses itens, constatou-se que a grande maioria, tanto na capital, quanto no interior está na faixa etária entre 31 a 50 anos; que 42% dos professores do interior só possuem o ensino médio, apesar de que na capital 91% são formados em Letras, e que a maioria possui um tempo de 3 a 15 anos de conclusão de curso.

A respeito da atualização de conhecimentos, a metade dos professores informou que sua participação mais relevante foi em curso de capacitação. Esse se torna um agravante, tendo em vista a necessidade de os professores estarem sempre em formação continuada, pois o afastamento dos espaços de formação pode impedir ou enfraquecer as possibilidades de reflexão e de alcance de possíveis alternativas para o enfrentamento dos conflitos pedagógicos.

Além desses quesitos para se caracterizar o perfil dos professores de LP, fez-se necessário considerar outro aspecto, o letramento do professor. Foram feitas algumas perguntas sobre a visão de leitura dos docentes e mais de 40% divididos entre a capital e os interiores responderam que a leitura era uma prática obrigatória e não como fonte de conhecimento para a vida. Essa informação pode ter conotação positiva ou negativa. Positiva quando entendemos que a leitura faz parte das formas de interação social, e negativa quando é vista como ação impositiva, sem o reconhecimento pelo sujeito, do valor social desta prática. Ainda em relação ao letramento, a grande maioria dos professores informou que nunca produziu artigos de opinião nem artigo científico. Esse percentual é considerado muito elevado e coloca-se em dúvida a formação continuada desse profissional.

Vê-se refletido essa desmotivação à leitura, quando se indagou sobre a frequência com que os professores solicitam leitura e escrita dos alunos, apenas 61% dos professores afirmaram que às vezes solicitam leitura e 75% às vezes solicitam a escrita. Considerando ser a leitura uma prática social de grande relevância, especialmente, no ambiente escolar, onde ela tem a importante função de ser uma via fundamental de veiculação de informação, a negligência do professor com relação a essa prática se traduz em dano direto e imediato ao processo cognitivo do aluno, porque ela é uma das vias de excelência para a aquisição de informações. No que tange à escrita, a sua negligência implica na omissão à prática do letramento escrito a uma parcela significativa de alunos a uma prática de grande valor social. Esperava-se que todos os professores pesquisados, sem exceção, respondessem positivamente a questão, haja vista que a leitura e a escrita são práticas essenciais e obrigatórias em todas as séries em que atuam os professores pesquisados. Mas os dados da pesquisa contrariam essa expectativa, quando revelam, principalmente que 8% dos professores não solicitam leitura e 1% não solicita escrita.

Além disso, sabendo-se que a prática de uso do texto como pretexto para o ensino da gramática é uma realidade muito forte nas escolas brasileiras, pela sua tradição, em decorrência do processo histórico do ensino (ANTUNES, 2007; BAGNO 2013; BORTONI-RICARDO, 2013) buscou-se informações a esse respeito, isto é, perguntou-se aos professores a frequência com que eles trabalhavam com as questões gramaticais nos textos. Os percentuais relativos à categoria de “às vezes” (69%) utilizam a gramática são elevados e representam uma prática danosa ao conhecimento linguístico do aluno, porque significam que, de modo geral, tirando um pelo outro, os professores utilizam os textos com o fim de exploração de aspectos gramaticais. E sabe-se que a prática de exploração gramatical já é muito enfatizada, mesmo sem o recurso do uso do texto, isto é, a gramática pela gramática. Basta observar o livro didático para uma simples constatação desse fato. Outra forma de observação desta realidade pode ser a observação direta dos eventos em sala de aula ou das atividades registradas nos cadernos dos alunos.

Ainda questionando o letramento, indagou-se sobre as dificuldades com a prática da escrita e os professores pesquisados revelaram que a maior dificuldade dos alunos é usar a norma padrão da língua, considerada por aqueles como sendo o aspecto mais importante em uma produção textual. Segundo os professores, os alunos têm mais dificuldades nesse aspecto do que em fazer o plano de redação do texto; selecionar o

léxico adequado ao tema do texto; organizar as informações nos parágrafos; desenvolver o tema do texto. Vê-se que dentre os critérios de conhecimento interacional (planejamento do texto); conhecimento linguístico (invocado pelo uso da norma padrão da língua), conhecimento informacional etc, os professores optaram por considerar, em primeira ordem de valor, o conhecimento gramatical, como o de maior dificuldade dos alunos. Os demais conhecimentos dividem espaço quase em grau de igualdade”, com variação de 4% para mais ou para menos.

Diante desses percentuais fazem-se as seguintes indagações: se a gramática é tão difundida, porque usar a norma padrão da língua é uma das maiores dificuldades de escrita dos alunos? Será que os professores não estão supervalorizando a norma padrão da língua em detrimento de outros aspectos de uso da língua? Pelas respostas dadas, percebe-se que apesar da grande preocupação dos professores com o ensino da gramática, ele é pouco produtivo, o que torna assim o ensino da língua portuguesa de pouca importância para os alunos.

## **1.2 O uso e importância do livro didático para o ensino de Língua Portuguesa**

A partir dos resultados da análise do livro didático pôde-se constatar que o livro mais utilizado pelos professores de LP no estado de Roraima é a coleção *Português-Linguagens* de **Magalhães e Cereja** (ensino fundamental do 6º ao 9º ano) e **Magalhães e Cereja** (ensino médio de 1º ao 3º ano). Esta coleção é alvo de críticas por apresentar uma abordagem tradicional do ensino da língua portuguesa. Acredita-se que este LD foi escolhido justamente pela proximidade do formato tradicional de ensino, dos aspectos gramaticais da língua.

Esse dado, contraposto com o próprio guia do LDP do Ensino Médio (2012), mostra que as orientações e/ou posições teórico-metodológicas sugeridas no LD não coincidem com a perspectiva do professor, já que de acordo com o guia os “pontos fracos” do livro de ensino médio de **Magalhães e Cereja** são os “exercícios de análise linguística a partir de frases isoladas e a ênfase em atividades de classificação de termos da oração”.

Em relação à adoção efetiva do LD, nesta pesquisa observou-se que 95% dos professores adotam o LD, usando-o de 2 a 3 vezes por semana. Esses dados mostram que o livro é uma ferramenta de grande importância em sala. Na realidade, questiona-se o conhecimento desses professores sobre o seu objeto de ensino e as teorias que

condicionam o seu ensino, quando ao analisar as respostas dadas pelos professores sobre o LD, verifica-se que eles consideram ser fundamental conter conteúdo gramatical, nesse material. Assim esbarramos em outro aspecto de ensino de língua materna: a formação inicial e continuada dos professores.

### **1.3 O papel do Projeto Político pedagógico das escolas de Roraima na orientação do ensino de Língua portuguesa**

Nesta parte da pesquisa, a relevância é dada aos PPPs das escolas de Roraima. Foram analisados 44 PPPs das escolas, nas quais funcionam as últimas séries do ensino fundamental e ensino médio, em Boa Vista. O objetivo foi verificar como este documento orienta o ensino da língua portuguesa, para isso foi elaborado um roteiro de análise contendo dez questões, por meio das quais se pudesse conhecer a orientação dada ao ensino dos gêneros textuais, nas dimensões da leitura, escrita, oralidade e escuta; no tratamento dado à gramática e à variação linguística; e a previsão do planejamento coletivo, dentre outras.

Na análise realizada, o foco principal eram as orientações sobre o ensino da LP, razão pela qual, os aspectos observados giram em torno da linguagem. No roteiro de análise adotado, procurou-se verificar qual a concepção de linguagem e ensino assumidos pela escola, expressos nos PPPs. Do total de 44 projetos analisados, em 37 deles não há uma concepção de linguagem claramente adotada, em 06 é indicada a concepção sociointeracionista citando em sua maioria os teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon.

A ausência de registro no PPP sobre a questão da linguagem pode decorrer de dois fatores: um deles é que falte clareza sobre tal concepção, outra possibilidade é de que não se compreende o papel do PPP como orientador do *modus operandi* da escola. Quaisquer das possibilidades trazem uma preocupação: não ter conhecimento ou clareza das diferentes concepções implica não ter consciência do objeto sobre o qual se trabalha e do processo interativo da linguagem. Com isso, há outras implicações: a construção de um Projeto Político Pedagógico passa pela capacidade de a escola, coletivamente, delinear sua própria identidade, o que exige, por sua vez, relativa autonomia. Essa construção significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, de diálogo, fundado na reflexão coletiva. Para isso, é necessário estar alicerçada nos pressupostos de uma teoria pedagógica “crítica, viável, que parta da prática social e

esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino na escola”. (VEIGA, 2006. p. 14)

Quanto à orientação dada ao ensino com os gêneros textuais e as dimensões abordadas, nenhum dos projetos analisados apresenta orientação para trabalho com os gêneros textuais. Registra-se que em dois planos de ensino do professor, há referência aos gêneros na relação de conteúdo, embora fale de tipologia textual, como gênero. De igual forma, não há menção ao trabalho com os gêneros nas dimensões de leitura, escrita e oralidade.

Nos projetos analisados também não constam nenhum registro de como a escola organiza o trabalho com as dimensões de leitura, oralidade, escuta e escrita. Na verdade os PPPs apresentam mais características de Regimento Escolar, pois trata de regras de funcionamento. Também trazem aspectos mais gerais, abstratos como visão de homem, mundo, sociedade, missão da escola, mas não explicita como tudo isso se materializa por meio do ensino na sala de aula.

Procurou-se analisar ainda se o PPP prioriza a linguagem verbal escrita em detrimento da linguagem verbal oral. No mesmo sentido do que se tem apresentado aqui, a grande maioria dos projetos não manifesta tratamento à linguagem. De três deles se depreende que sim, a partir do objetivo proposto para o ensino fundamental que é “que o aluno seja capaz de ler e escrever corretamente”.

Buscou-se verificar qual a orientação metodológica voltada às práticas de leitura, oralidade, escuta e escrita, mas, como regra geral não há orientações específicas para cada modalidade. Registra-se em 05 projetos, referência ao incentivo à leitura, mas não se diz como isso será feito.

Quanto ao tratamento dado à gramática, os projetos não apresentam como será a abordagem gramatical, no entanto, é possível perceber em alguns, pela listagem de conteúdo como uma tabela de conjugação verbal, que o foco está na estrutura da língua, nas palavras fora de contexto. Esse procedimento foi confirmado por meio do questionário aplicado, no qual mais de 70% dos respondentes afirmam o frequente uso de atividades para trabalhar as regras gramaticais.

Foi analisado também qual o tratamento dado à variação linguística pelas escolas, e dos 44 projetos analisados, nenhum deles aborda o tema, seja teórico, prático ou ainda de como características da fala da comunidade escolar. Sobre a diversidade linguística, dos professores pesquisados, cerca de 65% deles entendem que o livro didático atual contempla essa diversidade e a variedade de gênero.

Quanto à formação continuada, procurou-se saber como ela está prevista no PPP e que foco apresenta. Pela análise realizada, percebe-se que cerca de 45% das escolas traz alguma referência à formação continuada, e muito embora o faça no sentido de destacar sua importância e necessidade, não dizem como ela se dará, tampouco qual o foco.

De igual forma, cerca de 40% (quarenta por cento) dos projetos analisados fazem referência ao planejamento coletivo, alguns dos quais tratam do próprio projeto pedagógico que foi “fruto de discussão coletiva”. Os projetos ainda destacam o valor do planejamento coletivo, mas não deixam claro uma orientação para fazê-lo. Sobre essa questão, o mesmo percentual dos professores pesquisados afirma que fazem planejamento coletivo com frequência semanal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das questões expostas neste texto e, a partir dos sujeitos pesquisados, pôde-se estabelecer um quadro geral sobre o ensino de língua Portuguesa no estado de Roraima, o qual precisa urgentemente ser atualizado, pois concluiu-se que esse ensino é pautado pelo uso da gramática em detrimento das práticas de uso da linguagem (gêneros). Além disso, os professores têm perfis compatíveis à realização de uma prática mais qualitativa, quando se considera o aspecto funcional, mas quando a questão é formação, o problema se instaura.

Pelos dados confirmou-se que o livro didático é uma ferramenta de grande importância em sala, e, na grande maioria, o professor assume as orientações desse material e as segue da forma mais fiel possível, mas, ao mesmo tempo, pôde-se perceber que a escolha do LD nem sempre é a mais conveniente e muitas vezes se esquece de adequar o conteúdo à realidade de sala.

Ainda se confirmou que o PPP das escolas não serve como documento norteador da prática escolar, considerando que ele não orienta a prática pedagógica, fato que o torna apenas um gênero da burocracia escolar.

Diante desse cenário, em continuidade da pesquisa, no que tange à formação dos professores pesquisados, procurou-se atuar por meio de um processo de formação continuada, visando a uma formação mais sólida a respeito dos objetos do ensino da língua portuguesa e das metodologias adequadas ao tratamento da linguagem na sala de

aula, processo que ocorre em formato de curso de extensão, com carga horária de 100 horas semestrais em cada turma.

Espera-se que essa ação possa, a médio prazo, ir minimizando os problemas diagnosticados nesta pesquisa, para que o ensino da língua portuguesa possa realizar-se por meio de práticas coerentes e eficazes do ponto de vista de uma aprendizagem mais produtiva e qualitativa para os alunos.

## **Referências bibliográficas**

---

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

\_\_\_\_\_. *Análise de textos: fundamentos e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Coleção Estratégias de Ensino; 21)

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Coleção Estratégias de Ensino; 10)

BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: A variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. (Trad. Marcelo Figueiredo Duarte) Porto Alegre: Artmed, 2009 (Coleção pesquisa qualitativa)

BORTONI-RICARDO, Sttella Maris, MACHADO, Veruska R. (orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. *Matriz do ENEM*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em [www.inep.org.br](http://www.inep.org.br) Acesso em 18 novembro de 2011.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CORÔA, Maria Luiza. *Linguística, discurso e ensino*. Revista do GELNE, v.4, n. 1/2010. Disponível em [http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano4\\_no1\\_sum.htm](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_sum.htm). Acesso em 12 de setembro de 2011.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª Ed. Trad. Sandra Regina Nertz. Porto Alegre: Artmed, 2006. (Coleção Métodos de pesquisa).

DIONÍSIO, Ângela P. MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUELY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2 ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

ERICKSON, Frederik. O que faz a etnografia da escola etnográfica. In *Etnografia na Educação*. Trad. Carmem Lúcia Guimarães de Matos, 2004.

FLICH, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa* (Trad. Roberto Cataldo Costa) Porto Alegre: Artmed, 2009 (Coleção pesquisa qualitativa)

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e Elias, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo, contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo, contexto, 2009.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

\_\_\_\_\_. 2006. *Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização*. In *Estudos Linguísticos XXXV*, p. 138-145, p. 138 / 145.

MARTINS, Luzineth Rodrigues. *O processo interacional nas aulas de língua materna: a mediação e a competência discursiva*. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2012.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação na sala de aula. In NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

VEIGA, Ilma P. e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). *Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas: São Paulo, Papirus, 3ª ed. 2006.



## PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E LINGUAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR

Ana Paula FERREIRA <sup>1</sup>  
Elvis Rezende MESSIAS <sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto objetiva pensar as contribuições do ambiente escolar para a formação da subjetividade, especialmente no que tange aos diversos tipos de linguagem disseminados no interior dessa ambiência. Para tanto, trilharemos um caminho reflexivo que vai da discussão inicial sobre a constituição sócio-política do ser humano, passando por algumas características da história da educação, até pensarmos o lugar da história da escola articulada ao trabalho neste processo. A partir disso, refletiremos acerca do papel da linguagem na formação histórico-social do sujeito, problematizando a dualidade de uma sociedade classicista que instrumentaliza e fragmenta discursos, e estabelece o que deve ser considerado legítimo ou não. Estudos de Bourdieu se destacam como referenciais no quadro teórico-metodológico desta pesquisa, trazendo embasamento para pensarmos a ideia de capital linguístico, relacionando caráter socioeconômico e cultural, bem como certos discursos dentro da sociedade possuem maior lucro e distinção do que outros. O enfoque da análise se dá à arena da luta linguística na escola, principalmente sobre a relação linguística entre professor e aluno. Neste ponto, o contributo da Gramática do Poder de Epstein será a referência para pensarmos a dimensão de significados explícitos e implícitos na linguagem escolar, ensaiando suas influências na formação subjetiva dos sujeitos escolares, bem como suas relações com a desproporcionalidade de proventos e “capitais” entre estes sujeitos. Deste modo, refletiremos, portanto, sobre os pressupostos de um sistema socioeconômico que elabora um modelo educacional que atende suas próprias demandas e organiza uma linguagem que visa a monovalência do signo, a legitimação do poder e o controle social, mas, contraditoriamente, também uma linguagem que, como resultado desta pesquisa, se faz resistência e mecanismo de luta.

**Palavras-chave:** Linguagem; Subjetividade; Ambiente escolar; Controle; Resistência.

**Abstract:** This text aims to think of the contributions of language to the formation of subjectivity. For this, a path will be traced that goes from the initial discussion about the social and political formation of the human being, characteristics of the history of education, to think about the place of school history and work in this process. It will be thought the duality of the class society that makes the instrumentalization, fragmentation and legitimation of the speeches. Bourdieu's studies are highlighted as references in the theoretical-methodological framework of this research, providing a basis for thinking about the idea of linguistic capital. The focus of the analysis is on the arena of linguistic struggle in school, especially in the linguistic relationship between teachers and students. Epstein's Grammar of Power is a great contribution to think of the dimension of explicit and implicit meanings in school language, rehearsing its influences on the subjective formation of school subjects and their disproportion. In this way, we will reflect on the assumptions of an educational model submissive to an economic model that organizes the monovalence of the sign, the legitimation

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia, especialização em História Contemporânea, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. E-mail: [anapaulakarenina@yahoo.com.br](mailto:anapaulakarenina@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Graduação e especialização em Filosofia, mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. E-mail: [elvisccae@oi.com.br](mailto:elvisccae@oi.com.br)

of power and social control. However, in a contradictory way, it also creates a language that is a mechanism of struggle and resistance.

**Keywords:** Language; Subjectivity; School Environment; Control; Resistance.

## **Introdução**

Inúmeras interpretações filosóficas buscaram compreender o ser humano. Diante da necessidade de distingui-lo dos outros animais, o homem foi concebido como ser racional, político, simbólico, que fala... “O homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade” (ARISTÓTELES, 1997, p. 13). Contudo, raiz do surgimento do homem como um ser vivo que se destaca dentre outros remonta, ao invés de uma mera necessidade de adaptação à natureza, à necessidade de fazer a natureza adaptar-se a si (SAVIANI, 2007, p. 154).

Conforme a perspectiva marxista, a natureza distintiva do homem é mais do que a caracterização de “ser racional”, essa intervenção sobre a natureza ocorreu mediante o trabalho e tendo em vista que nessas primeiras sociedades a apropriação dos meios de produção era coletiva e relacionada à existência também era assim a educação, na qual trabalho e educação estavam no mesmo processo de produção; o homem é essencialmente um ser produtor, um animal laboral, transformador da realidade natural, a fim de adequá-la ao seu modo humano de ser e a educação é o processo de todos se apropriarem do conhecimento necessário para domínio da natureza.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX, 1985, p. 149).

Ontologicamente, o trabalho e a educação seriam constituidores do ser humano, que não nasce humano, mas assim se torna diante dos fundamentos históricos produzidos pela humanidade, em um constante processo histórico-cultural de socialização e humanização, na qual linguagem e a educação (escolar?) são fundamentais. A educação, inclusive, é ela mesma compreendida como uma forma de trabalho, uma dimensão da capacidade produtiva do ser humano, capaz de possibilitar meios mais eficazes para a intervenção consciente na realidade.

### **1) A constituição do ser humano pertencente a uma estrutura sócio-política:**

O advento da divisão de classes trouxe consigo a divisão da educação. Assim, de prática educacional unitária para todo um coletivo, passa a ser uma prática dualista, na qual se organiza de forma diferenciada para a classe proprietária e sua perpetuação através do saber e de outra forma para a classe subalterna e sua adaptação. Se, antes, nas sociedades primitivas a educação era espontânea, mediada pelo trabalho, com a divisão de classes ocorre o divórcio de ambos e concomitantemente a criação do próprio espaço escolar (lugar do ócio) foi pensado com vistas a separar-se da produção.

A sociedade greco-medieval, organizada sob uma estrutura rígida e hierarquicamente definida, preparou o terreno para a formação de um ser humano passivo perante o mundo (TONET, 2005). A realidade era apresentada de forma determinada cabendo aos pensadores a liberdade apenas para o pensamento e não para a mudança e, daí, a importância destinada ao ócio, ao saber contemplativo.

O cenário da Idade Moderna teve enquanto protagonista uma guinada antropológica, na qual a figura do ser humano é colocada em lugar de destaque, na elaboração do saber e do agir. Se antes se valorizava mais a objetividade, agora há uma ênfase no subjetivo e as ações humanas são colocadas em evidência e, assim, o saber apreciado passa a ser o conhecimento prático. Este é o momento especial da construção da subjetividade na história da humanidade. No campo da antropologia filosófica, por exemplo, Michel de Montaigne inicia um movimento de retorno a si, em “rumo do próprio íntimo” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 48), fazendo de seu próprio “eu” algo a ser pensado e pesquisado com franqueza, e René Descartes coloca o sujeito como ponto de medida da realidade e centro irradiador de relações, ancorando na Razão o critério de validade da realidade; “tudo que eu concebo tão clara e distintamente como *cogito* (“penso, logo sou”) pode legitimamente ser tido como certo. Era instalar-se numa filosofia do sujeito, para não mais sair dela” (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 49). A relação homem/mundo, alma/corpo segundo Descartes, se daria pela *Res Cogitans*, que vai pensar o mundo, isto é, a interação entre tais substâncias aconteceria pelo pensamento<sup>3</sup>, o *ghost in machine*, o espírito na máquina.

Impera-se, a partir daí, uma visão mecanicista do mundo e do homem. Sendo o homem uma máquina, por um lado, ele passa a ser visto como um ser extremamente passível de “ajuste técnico”, especialmente no campo das ideias, de tal forma que a atividade educacional passa a desenvolver uma importante função adestradora em nome de uma determinada ideologia. Além do mais, conforme aponta Varela e Alvarez-Uria (1992), o espaço escolar também era visto de modo mecanicista e o mesmo teria sido engendrado para ser uma máquina com vistas a produzir indivíduos dóceis e adaptáveis ao sistema econômico capitalista.

Perceba-se que a educação, neste sentido, não é vista como algo para a emancipação dos sujeitos – pelo menos não de todos –, mas sim para o controle dos mesmos, de modo a assegurar uma sociedade que perpetue um determinado tipo de ordem em que imperam, em alguma medida, a desigualdade e a domesticação.

A formação escolar das crianças de classe popular começou no Renascimento, período marcado por uma intensa luta entre católicos e protestantes em busca de hegemonia, compreendendo que a maleabilidade da infância favoreceria a inculcação dos valores de determinada religião, destacando-se, evidentemente, o cristianismo<sup>4</sup>. Por um lado, buscava-se a influência na formação de príncipes e, por outro, agiam com a educação beneficente para os filhos dos pobres. Para aqueles a educação com o objetivo de dominar e, para esses, a educação moralizante, a doutrinação pela fé.

Os filhos dos pobres serão, por sua vez, objeto de paternal proteção, exercida através de instituições caritativas e beneficentes, para onde foram recolhidos e doutrinados. O Concílio de Trento decreta que deverá existir um cônego em cada igreja catedralícia, para instruir o baixo clero e os meninos pobres, e que devem se fundar escolas anexas a tais igrejas, destinadas a formar jovens menores de 12 anos filhos legítimos e, preferentemente, pobres a fim de que possam se converter em modelares pastores de almas (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 70).

---

<sup>3</sup> Atributo principal da alma ou mente, [...] podemos chamar pensamento tudo o que é ou se faz em nós de tal forma que ficamos “imediatamente conscientes disso”. [Pode-se] atribuir a Descartes que “a alma sempre pensa”: o que não quer dizer que ela está sempre ocupada refletindo, [...] apenas que ela nunca é sem alguma percepção. (BUZON; KAMBOUCHNER, 2010, pp. 68-69).

<sup>4</sup> É importante frisar que isso não foi um movimento genuinamente exclusivo do catolicismo, posto que também o protestantismo faz uso da educação como meio de transmissão de fé.

Começa a ser pensado o espaço para atendimento dessas crianças e, tanto nos lugares de recolhimento de meninos pobres quanto nos colégios internatos das classes privilegiadas, inicia-se a separação por idade e gênero, tendo em vista a disciplina e aspectos morais. A diferença abissal está na formação e na seleção do que é apresentado a cada grupo de acordo com sua origem social. Por isso, enquanto crianças pertencentes à classe dominante, tinham acesso aos clássicos da humanidade, e aos filhos dos marginalizados do poder restava-lhes a doutrinação cristã e o aprendizado de ofícios.

Essa educação criou a necessidade de formação de um corpo de especialistas para suprir essa demanda. Ao invés de lidar com um público amplo – tais quais as universidades na Idade Média – os especialistas passaram a se preocupar com a especificidade da faixa etária; o castigo físico foi cedendo lugar à vigilância; métodos, organização do conteúdo, tempo para o ensino etc., tudo isso foi sendo orquestrado. A delimitação dos profissionais da educação mais ajustada aos interesses da sociedade adveio com o Estado Moderno burguês, que delineou as características do que seria o professor, direcionando uma série de proibições morais diante da justificativa do professor ser uma figura pública.

A proibição era transfigurada para o ambiente em sala de aula, valorando-se comportamentos próximos da moral burguesa. Compreendendo-se que o analfabetismo era um perigo na paralisação da economia, percebeu-se que se poderia fornecer uma escolarização voltada para as necessidades do mundo do trabalho, para a disciplina fabril, sem que apresentasse danos ao *status quo* social. Assim foi o papel da escolarização em massa: fazer um controle da escolarização, exercer mediante o currículo uma educação para atender as demandas da classe dominante e marcar uma linha divisória que antes não existia, separando os trabalhadores entre aqueles que estudavam e aqueles que não, os limpos dos sujos, os aptos dos inaptos.

O objetivo maior da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanhavam a passagem em direção à alfabetização (COOK-GUMPERZ, 1991, p.40).

Ao que se refere à formação da subjetividade, Tonet (2005) aponta que, com a Revolução Burguesa, essa subjetividade foi aguçada, no sentido de uma fragmentação entre consciência e realidade, movimento próprio da divisão de classes, na qual a burguesia se preocupava em compreender a realidade, enquanto que aos demais o saber devia ser limitado ao pequeno perímetro que ocupassem, pois compreender a fundo significava possibilidade de intervenção e, portanto, de mudança, algo não objetado pela classe dominante. A ênfase no indivíduo, no subjetivo, nas decisões pessoais é consagrada como forma de manutenção do sistema capitalista, que se sustenta na fragmentação social e da consciência de uma grande parcela da humanidade.

Deste modo, o discurso rigoroso, apoiado apenas em si mesmo, passa a ter a exclusiva responsabilidade de resolver os problemas teóricos e às diversas instâncias da subjetividade, uma sempre maior afirmação da incapacidade do homem de compreender a realidade como totalidade e, por consequência, de intervir para transformá-la radicalmente (TONET, 2005, p. 28).

A sociedade de mercado, principalmente após a Revolução Industrial, evoca a cidade sobre o campo, a indústria sobre a agricultura, e reclama por uma educação que atenda a essas necessidades econômicas. O trabalho manual tornou-se uma extensão da máquina e era preciso conhecer minimamente o procedimento desta para operá-la. Fabricação em massa de produtos através das máquinas, produção em massa de homens e mulheres através da escola,

distanciamento do caráter de ócio e aproximação do negócio, enquanto ambiente produtivo de se perpetuar ideologicamente e materialmente (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992).

O que se entende por história da escola, enquanto espaço de socialização e instituição obrigatória de passagem para crianças, é recente e surgiu como espaço não para o domínio e apreensão dos conteúdos clássicos ou para democratização do saber, mas para formação de subjetividades específicas às classes sociais dos estudantes. A intenção não era – e talvez não seja ainda –, o compartilhamento do conhecimento e a aquisição de saberes de distinção pela classe popular.

Diante disso, é de se pressupor o quanto a escola aliena os sujeitos de suas próprias raízes, de sua própria classe social ao destruir a socialização existente entre o indivíduo e sua família, seu bairro, sua comunidade e ensinar baús de saberes inúteis para a vida, para a resistência, para a compreensão de si enquanto indivíduo e enquanto grupo. Por isso, Freire (1987) salienta a importância de uma mudança conceitual sobre o que é a escola e suas potencialidades, a relação entre oprimidos e opressores e que ambos na sua subjetividade não estão libertos diante do modelo social. Estes porque ao dominarem ou buscarem a alienação do outro também se alienavam haja vista que se distanciavam da relação com a concretude, com o trabalho, com o vivido. Já os oprimidos não eram livres porque hospedavam em si o opressor, a figura e a representação do opressor como modelo de ser humano.

Assim sendo, sob a lógica de formar mão-de-obra obediente e servil, sob a justificativa de “limpar” as ruas ou higienizar pessoas, sob o pretexto de civilizar, a soberana sociedade burguesa impõe que a escola cumpra esse papel de vassalagem. Contudo, a sociedade no seu currículo oculto esconde que por detrás de todos esses objetivos mais explícitos está o controle da massa, o medo do caos e da desordem, o receio da desestabilização do capitalismo e das formas de controle.

## **2) Sociedade dual: fragmentação da linguagem**

Uma sociedade dual, dividida em classes, também provoca fragmentações na linguagem. Enquanto a língua-padrão é legitimada pelo Estado, através de suas instituições, unificando-a, sujeita as demais numa relação de dominação linguística, na qual a língua oficial é considerada como bela, pura, organizada, erudita e a língua comum como grosseira, pertencente ao povo. Segundo Bourdieu (1998) a língua oficial se sacraliza contra as línguas “pagãs” como uma forma de produzir juntamente com a linguagem uma determinada concepção de ser humano e de sociedade.

Ora, a língua não é apenas um instrumento intelectual mecânico e definitivo, mas também um instrumento crucial de ação, que se relaciona viva e ativamente – por meio do falante – com o contexto, a situação, podendo uma mesma palavra adquirir sentidos absolutamente distintos por conta das ofertas de competência linguística que os diversos mercados sociais disponibilizam.

Falar a língua legítima exige apropriação deste estilo, muitas vezes distante de muitos locutores que não dominam a língua padrão, a partir do que a linguagem pode servir como divisor de água, entre os que sabem e os que não sabem, os que têm voz dentro do corpo social e os que são silenciados. Essa desigualdade de capital linguístico que se associa o lucro de distinção (BOURDIEU, 1998). Os sentidos que se pretendem universais e “oficiais” são marcados por importações pessoais ou grupais, evidenciando como as relações de poder podem interferir diretamente na forma como os estilos de discursos se consolidam e nos sentidos que as palavras adquirem em cada contexto.

Falar da língua, sem qualquer outra especificação, como fazem os linguistas, é o mesmo que aceitar tacitamente a definição oficial da língua oficial de uma unidade política: nos limites territoriais desta unidade, esta língua e a

que se impõe a todos os que pertencem àquela jurisdição como a única legítima, e de maneira tanto mais imperativa quanto mais oficial (BOURDIEU, 1998, p. 31).

Ora, o lucro de distinção não está relacionado exclusivamente à formação em si (tempo na escola, qualidade do estudo, custo com a formação), mas à raridade dos produtos (locutores). Uma vez que a oferta de locutores com domínio na língua oficial é algo reduzido, o lucro de distinção encontra-se centralizado em poucos, como ressonância de uma sociedade que se apresenta desigual em oportunidades de acesso. De um modo geral, há um movimento entre os locutores de reconhecimento do valor de mercado da língua oficial, mas não há a apropriação do conhecimento linguístico por parte de todos, marcando uma desigualdade no capital linguístico<sup>5</sup>.

Notável é a crítica que Bourdieu faz ao papel do professor primário

Ensinando a mesma língua (una, clara e fixa) a crianças que só a conhecem de modo confuso ou que falam diversos dialetos e idiomas, ele faz com que se inclinam naturalmente a ver e a sentir as coisas da mesma maneira e assim trabalha para edificar a consciência comum da nação. (DAVY apud BOURDIEU, 1998, p. 35).

A escola para Bourdieu é, dentre outras coisas, um espaço de reprodução do discurso dominante e de inculcação do capital linguístico. De acordo com o autor, a estrutura de uso na escola oscila entre o “antigo uso professoral” e os “novos usos pequeno-burgueses” que se movimentam entre a informalidade até a hipercorreção. Na sua perspectiva, o sistema escolar mantém a lógica de divisão de classes e de desigualdade social, uma vez que

Os mecanismos sociais da transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás bastante desigual) do conhecimento da língua, constituindo-se num dos fatores determinantes da dinâmica do campo linguístico e, por essa via, das próprias mudanças da língua. (BOURDIEU, 1998, p. 50)

Essa desigualdade não se trata de um fenômeno de passividade por parte daqueles que sabem que sua linguagem tem um peso valorativo menor. De acordo com Epstein (1993), os sujeitos aplicam entre si uma gramática do Poder, que não está explícita, mas cujos atores manifestam a linguagem de acordo com seu papel social e o poder daí decorrente. Para pessoas, grupos, categorias que são os mandantes, ou seja, que emitem os comandos, Epstein nomeia de *Agentes*, cujo poder se organiza de forma mais dominante em consequência da desproporcionalidade de proventos.

A ordem beneficia os interesses do Paciente e este “paga” (como compensação) para obedecer. Nestes casos está implícita uma pressuposição de que o Agente detém um “saber” sobre o que beneficiará o Paciente, superior ao saber deste, pois caso contrário, este não remuneraria o Agente por sua própria obediência. Trata-se,

---

<sup>5</sup> O discurso, o uso da língua não apenas comunica coisas objetivas, mas manifesta interpretações subjetivas, expressando valores sociais, símbolos grupais, visões de mundo, baseados em significados que se encontram exclusivamente na cabeça do falante. Interessante notar como o sistema dominante procura dominar o processo de significação da realidade, atribuindo sentido às coisas, pretendendo que esses sentidos sejam vistos como absolutos e imutáveis, impedindo ao máximo ressignificações (trocas de sentidos) por parte das classes dominadas.

no caso, de agentes aos quais a sociedade credita um saber específico, superior ao do Paciente e, sobretudo, uma intenção didática, terapêutica, de consultoria etc. (EPSTEIN, 1993, p. 38)

Em vista disso, o outro grupo denominado por Epstein como *Paciente*, é caracterizado pelo assentimento ou pela resistência em relação aos comandos. Em se tratando do primeiro caso é justificável, haja vista, o Paciente compreende que o Agente possui saberes que para dominá-los precisará cumprir as normas estabelecidas. A resistência por sua vez é configurada desde uma linguagem pautada por trocadilhos e brincadeiras até pelo não cumprimento dos comandos emitidos pelos Agentes.

No caso de uma sociedade disciplinadora, na qual busca-se a transformação de uma multidão desorganizada em uma massa ordenada e dócil, a relação de poder na escola é bastante clara e amparada num saber que lhe confere diferenciar o que é ou não normal (FOUCAULT apud PRATA, 2005). A linguagem utilizada é o da “univocidade que caracterizará o que denominamos de Códigos Fortes” (EPSTEIN, 1993, p. 51), que se caracteriza por nitidez de regras e princípios que delimitados, traduzindo-se em mensagens unívocas. Esse código é geralmente apropriado pelo Agente que recebe enquanto respostas, mensagens equívocas, chamadas de Código Fraco, elaboradas pelo Paciente.

Ilustrando esses conceitos para o universo escolar, pode-se fazer a analogia de que o professor emite um Código Forte, unívoco, para direcionar, comandar, regras explícitas, diretas; e o aluno se utiliza do Código Fraco, equívoco, com ambiguidades, duplos sentidos e que se materializam em formas de burlar o instituído como tornar o professor invisível, dormir ou “matar” aula, fazer chacotas, não se silenciar com uma aula autoritária<sup>6</sup>. Trata-se de um movimento de resistências e, apesar dos afiados contrapontos, são nomeados como códigos fracos porque não alteram a dinâmica escolar nem tampouco o sistema educacional<sup>7</sup>.

Prata (2005) sinaliza sobre uma ortopedia social, em que há uma regulagem sobre a multiplicidade, impondo uma homogeneização. Essa homogeneização é percebida na linguagem – afinal os estudantes apreendem o discurso oficial e tendem a repeti-lo, pois sabem que isso pertence ao jogo escolar. Quando se espera por apenas um tipo de linguagem impõem-se uma monovalência de sentido e se retira a potencialidade de criar usando a linguagem como instrumento. Cristaliza-se a linguagem como se somente um modo de falar ou de escrever estivessem corretos e assim se silencia, emudece, bloqueia a criatividade e a inovação, para dar espaço apenas a reprodução de padrões pré-estipulados. Entretanto, os falares continuam sendo múltiplos e insistem na resistência, como podemos notar nas constantes e recíprocas incompreensões entre docentes e discentes nas escolas: alunos são vistos, muitas vezes, como rebeldes pelos professores, enquanto que estes são vistos, com frequência, como atrasados, por aqueles<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Interessante notar que, neste cenário, parece haver, por parte do professor, uma visão do aluno como sujeito rebelde, indomável, e, por parte do aluno, uma visão do professor como sujeito atrasada, antiquado e afins.

<sup>7</sup> É possível pensar, entretanto, até que ponto a “indisciplina” pode ser uma espécie de impacto do ingresso de um “novo sujeito histórico” numa “ordem arcaica” e despreparada para absorvê-lo (cf. AQUINO apud PRATA, 2005, p. 114).

<sup>8</sup> Isso nos remete também ao problema da “crise do papel e do poder do professor”. O conhecimento não está apenas no professor ou na instituição, também está na internet e em vários outros meios. Isso pode ser positivo, por aumentar as possibilidades de acesso ao saber, mas também pode ser negativo quando esses novos meios geram uma falsa necessidade de “estímulos constantes”, se tornando uma nova forma de prisão, tanto aos docentes quanto aos discentes. Neste sentido, podemos pensar que há uma fronteira sutil entre a “produção de subjetividade” e a “produção de subjetivismo” que não é fácil

Deleuze (apud PRATA, 2005) destaca que diante de uma crise das instituições as sociedades disciplinares tiveram suas estruturas abaladas, abrindo espaço para a sociedade de controle, no qual o pilar principal é um controle constante. Esse controle se manifesta não mais focado em instituições, mas numa configuração extraterritorial e se antes era marcante a educação formal que estava alocada somente nas escolas e universidades, o controle se manifesta sobre o saber diante de uma formação permanente, seja a do operário ou a do universitário.

Enquanto a sociedade disciplinar precisava de Códigos Fortes para enfatizar a mensagem e forçar seu cumprimento, na nova configuração social de abalo institucional e crise da autoridade a mensagem, se dita de forma extremamente unívoca, já não teria tanto efeito quanto antes. Uma das estratégias seria, portanto a mensagem pela sutileza, convencimento, sedução. Seria um código forte, pela ambiguidade presente, utilizado pelo Agente numa relação de poder. O Paciente poderia ter mais manobras de fugas, e poderia aproveitar-se da maleabilidade do código para negociar, para sugerir e apontar ideias talvez não tão nítidas para o Agente. É importante sinalizar que a sociedade disciplinar não sucumbiu, mas redesenhou-se, pois ainda há muito de disciplinar na atualidade. Mas, o importante enquanto processo de subjetividade é que ainda que haja processos de controle ou de disciplina, haverá também o contraponto do Paciente.

Sendo o Paciente desenhado com base no cenário de poder, ora na escola pode ser o professor, ora o aluno, ora os dois, principalmente se o Agente for o Estado, no que se refere à escola pública. A escola, enquanto espaço de reprodução (BOURDIEU, 1998), tenderá a oficializar o discurso do governo e da sociedade de mercado. Contudo, seus membros (professores e alunos), que nessa relação seriam ambos Pacientes, precisam se investir do grau de autonomia que possuem para contrapor, desde os alunos que revisam sobre a prática docente até toda a comunidade que participaria da elaboração do currículo escolar. A linguagem funcionaria como resistência e a subjetividade influenciada pela escola, mas numa corresponsabilidade com seus sujeitos na sua construção.

## Conclusão

A subjetividade é uma construção com marcas do tempo e do espaço, na relação com o outro e que, portanto, se organiza na sociedade moderna através das instituições. Família, escola, quartéis, fábricas, igreja, dentre outras realidades sociais, cada qual contribuiria em certa medida na subjetividade do indivíduo.

Qual o papel da escola sobre a subjetividade: emancipa ou molda? Está preparada para lidar com subjetvidades amplas e variadas ou pretende homogeneizar? Compreende a subjetividade do estudante ou estereotipa?

Há uma formação processual da realidade, um devir constante que não se cristaliza em subjetvidades objetivamente estanques. O delicado dessa dimensão processual, entretanto, é a sua perspectiva próxima à tirania, que procura, contraditoriamente, impor às subjetvidades alheias uma visão de mundo que vigora exclusivamente no interior de uma subjetividade particular. Nossa moralidade ocidental, marcadamente cristã em sua raiz “medievalesca”, se faz ainda muito presente em forma de uma doutrinação enclausurada, “ressentida”, desconfiada do mundo e do homem, do corpo, da matéria, dos instintos... Isso parece evidenciar o quanto a escola está intimamente a serviço do dirigismo estatal que deseja formar as pessoas para um certo “exercício da cidadania”. *Mas, que cidadania? Que cidadão? Súditos exemplares?!*

---

de ser identificada, acentuando a “crise das instituições disciplinares” e da transmissão linguística de suas disciplinas.



É preciso atenção quanto aos discursos de poder que se veiculam no interior da escola, que dão “autoridade” a certos tuteladores de consciências alheias, frequentemente controlada pela interpretação de certos especialistas que tolhem a liberdade hermenêutica dos alunos e destroem a possibilidade de que os “inferiorizados” façam a experiência da vivacidade de seus próprios pensamentos; que fazem a manutenção do *status quo* de dominação justificada e sempre a serviço do Estado.

Como se pode ver, a língua só possui toda força, porque o sistema que vigora lhe dá esse valor. Ou seja, em última instância a primazia não é da língua, é do social que lhe dá os valores que possui, de tal forma que “não há poder simbólico sem uma simbologia do poder” (BOURDIEU, 1998, p. 63). E essas simbologias, por sua vez, não são absolutas, mas construções sociais, e a aceitabilidade delas depende diretamente da antecipação das condições sociais de sua receptividade.

Desde o momento em que se passa a tratar a linguagem como um objeto autônomo, aceitando a separação radical feita por Saussure entre a linguística interna e a linguística externa, entre a ciência da língua e a ciência dos usos sociais da língua, fica-se condenado a buscar o poder das palavras nas palavras, ou seja, a buscá-lo onde ele não se encontra. [...] O poder das palavras é apenas um poder delegado. (...) A autoridade de que se reveste a palavra vem de fora (BOURDIEU, 1998, pp. 85.87).

Uma vez que o poder das palavras é apenas um poder delegado socialmente, pode-se pensar que uma suposta crise da linguística também sinaliza uma crise das autoridades que delegam seu poder, bem como dos mecanismos por elas utilizados. Se a produção e a reprodução de conhecimento entre as classes são questionadas, o poder que as produz também é questionado. A resistência, e mesmo a desmoralização do discurso vigente, é uma forma considerável de ataque destrutivo a tal vigência discursiva e, conseqüentemente, do poder a ela atrelado.

Deste modo, a procura de legitimação da própria autoridade é constante na sociedade, e a utilização da ideologia parece um recurso elementar para que o reconhecimento social em geral aconteça.

Por mais que se tente negar, ideologicamente ou não, que a língua é uma herança cultural, seu aspecto cíclico e retroalimentado acaba se auto evidenciando nas próprias práticas que tentam negar isso. O simples esforço de tentar negar a culturalidade da língua já pode ser uma evidente manifestação cultural que não se restringe à mera biologia do ato.

Para fazer-se compreender é necessário, frequentemente, deixar claro as ressignificações que foram feitas ao longo da história, procurando fazer a passagem da interlocução para a intercompreensão. Isso, porém, pode quebrar por completo modelos paradigmáticos, numa dinâmica contraditória e autodestrutiva, por parte do locutor.

Se hoje, portanto, a escola serve à construção de dois tipos bem marcados e específicos de subjetividade, amparada na divisão da classe social, faz-se necessário ressignificar a escola e sua linguagem, caso o propósito filosófico consista em contribuir para emancipação humana e não para mera produção de cidadãos que cumprem o receituário do sistema capitalista (TONET, 2005). O professor, em especial, deve cuidar para não ser um “funcionário público” no sentido negativo do termo, como alguém a serviço do poder – que tenta ser hegemônico – do Estado, não se esquecendo de se colocar, acima de tudo, a serviço do ser humano. Para esse fim, há que se construir não uma escola de ofícios e outra de clássicos, mas uma escola que alie prática e teoria, que parta do senso comum dos alunos e avance rumo ao pensamento mais profundo e completo, que valore as diversas linguagens

sociais como manifestações plurais e que ao mesmo tempo se busque a democratização do capital linguístico, com vistas a subjetividades mais livres e autônomas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução: Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BUZON, Frédéric de. KAMBOUCHNER, Denis. **Vocabulário de Descartes**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

COMTE-SPONVILLE, André. **A filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

EPSTEIN, Isaac. **Gramática do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 28, jan /fev /mar /abr. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34 jan/abr 2007. Disponível em: [www.scielo.org](http://www.scielo.org). Acesso em: 20 nov. 2015.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**, 2005. Disponível em: [http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_CIDADANIA\\_E\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf). Acesso em: 10 jan. 2016.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. In: Teoria & Educação, 6, 1992.(p. 69 – 97)

## PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA GRADUANDOS SURDOS: UMA PROPOSTA BASEADA EM GÊNEROS TEXTUAIS

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes (Instituto Nacional de Educação de Surdos)  
Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz (Instituto Nacional de Educação de Surdos)<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta parte de um material didático desenvolvido no projeto Compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas, que busca ensinar a leitura e a produção escrita em Língua Portuguesa com alunos surdos graduandos para os contextos presencial e a distância. Tendo em vista a importância do ensino de LP como L2 e a necessidade premente de elaboração de materiais didáticos eficazes para o ensino dessa língua para alunos surdos, esta pesquisa apresenta estratégias para a elaboração de unidades didáticas do curso online, a partir do que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) sobre a importância do ensino de LP baseado em gêneros textuais e em pesquisas sobre ensino de LP para surdos (FERNANDES, 2002, 2004; QUADROS, 2005; QUADROS e SCHMIEDT, 2006; SALLES et al, 2004, LODI et al, 2012, entre outros). Os usos de recursos digitais e de tecnologias para a EAD desempenham um papel importante na elaboração de material didático para esses aprendizes, facilitando o processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos; EAD; Material Didático.

**Abstract:** This article presents part of a didactic material developed in a Project called Written comprehension and production in Portuguese as a Second Language: experiences, challenges and perspectives, that aims at teaching reading and writing in Portuguese for deaf students in face-to-face and distance instructional contexts. Considering the importance of teaching Portuguese as a second language and the necessity to produce effective didactic materials for teaching deaf students, this research shows strategies for elaborating didactic units for an online course, following the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998) on the importance of teaching Portuguese based on textual genres and on studies about teaching deaf students (FERNANDES, 2002, 2004; QUADROS, 2005; QUADROS e SCHMIEDT, 2006; SALLES et al, 2004, LODI et al, 2012, among others). The use of digital resources and technologies for online courses has an important role for didactic material for these learners, helping them in their learning process.

**Key-words:** Portuguese as a second language for deaf students; Online courses; Didactic materials.

### 1. Introdução

<sup>1</sup> Doutoradas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Professoras Adjuntas do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (MEC/RJ).  
[fernandacaricari@gmail.com](mailto:fernandacaricari@gmail.com) [osilenesacruz@gmail.com](mailto:osilenesacruz@gmail.com)

O ensino de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos, independentemente do nível de escolaridade, exige muito cuidado do professor com relação às estratégias e à elaboração de material didático adequado, que atenda às necessidades desses aprendizes.

Embora sejam evidentes muitos avanços político-sociais, promovidos pela educação inclusiva e em alguns documentos oficiais, como a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, observa-se significativa limitação do docente quando se vê em uma sala (inclusiva ou regular) com alunos surdos, tendo que escolher textos e fontes de leitura adequados ao nível de conhecimento do aluno. Essa limitação gera, muitas vezes, descrença tanto no docente, porque não percebe progresso no aluno, como no discente, que se sente incapaz de “aprender” os conteúdos e de continuar seus estudos.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre os desafios e as expectativas para a elaboração de Unidade Didática (UD) de Língua Portuguesa escrita para graduandos surdos do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. O curso faz parte de uma das ações do Programa Viver sem Limites, promovido pelo Governo Federal. Buscamos mostrar a importância do processo de produção de material didático para um curso a distância e os desafios para contemplar uma demanda de alunos que necessitam de estratégias de ensino diferenciadas, de modo que o ensino seja eficiente e promova a permanência desse aluno no curso e sua formação para atuar como profissional na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para contemplar nossa proposta, seguimos uma concepção bilíngue de ensino, em que as línguas de instrução são a LIBRAS (L1 dos sujeitos surdos) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2 desses aprendizes).

Na próxima seção, apresentamos informações sobre aspectos legais norteadores do ensino de LIBRAS e de Língua Portuguesa escrita para aprendizes surdos e informações sobre a abordagem teórico-metodológica relacionada à leitura, escrita e ao letramento, utilizados em nossa trajetória didática. Como nosso enfoque é a Licenciatura em Pedagogia ofertada pelo INES, em uma perspectiva bilíngue, o curso será apresentado e contextualizado.

## **2. LIBRAS NO CONTEXTO LINGUÍSTICO EDUCACIONAL**

As línguas de sinais se distinguem das línguas orais porque fazem uso do canal visual-espacial e não oral-auditivo. Articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, utilizando o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos para veicular significados. As línguas de sinais e as línguas orais partilham semelhanças e particularidades, seguindo princípios gerais, usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando um número infinito de construções a partir de um número finito de regras.

Apesar das diferenças entre as línguas, há também aspectos comuns que interessam às investigações linguísticas (FERREIRA-BRITO, 1995, FELIPE, 1997, QUADROS & KARNOPP, 2004, entre outros) por explicarem a natureza da linguagem humana. A LIBRAS anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. É com a LIBRAS que o surdo toma a palavra (SKLIAR, 1999).

Segundo Lacerda e Lodi (2008), as dificuldades encontradas pelas crianças surdas são um reflexo da falta de atendimento às suas necessidades linguísticas e culturais específicas, defasando, assim, o processo de ensino-aprendizagem e dificultando sua inserção social. A educação bilíngue para o surdo é apontada como uma educação que respeita a especificidade linguística permitindo um agir social de forma autônoma.

A referida pesquisa foi realizada seguindo as orientações da política educacional nacional, conforme a Declaração de Salamanca (1994), que prevê o atendimento de portadores de necessidades especiais nas salas regulares de ensino. Foi proposto por Lacerda e Lodi (2008) um projeto de escolarização às pessoas surdas, contemplando tanto a educação inclusiva quanto a educação bilíngue. A inclusão da criança surda em sala regular de ensino foi questionada pelas autoras desde o princípio por considerarem importante para o desenvolvimento de linguagem um ambiente onde a LIBRAS fosse a língua de instrução e não o português escrito e oral, como ocorre nas classes regulares.

As referidas autoras indicam transformações a serem implantadas para a inclusão bilíngue: a criação de salas cuja língua de instrução seja LIBRAS com professor bilíngue fluente nessa língua, oficinas para professores e funcionários, aulas para as crianças ouvintes e oficina para os alunos surdos, implementando, assim, seus conhecimentos. Para isso, a presença de um Educador Surdo e de professores preparados é fundamental.

Neste artigo, ao propormos a elaboração de unidades didáticas para ensino de Língua Portuguesa escrita aos graduandos surdos, levamos em consideração a L1 do aprendiz, de modo que todo o material é interativo, dialógico e, mais importante, apresentado em LIBRAS, por intérpretes que facilitam a compreensão dos alunos e a expressão sobre o seu entendimento.

O curso a que se destina a UD apresentada neste trabalho foi pensado a partir da iniciativa do Governo Federal que implementou o Plano *Viver Sem Limite*, apresentado sucintamente a seguir.

### 3. O PLANO VIVER SEM LIMITES

No ano de 2011, o Governo Federal lançou o *Viver sem Limite*<sup>2</sup>, um Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, como resultado do firme compromisso político com a plena cidadania das pessoas com deficiência no Brasil, oportunizando direitos e cidadania para todas as pessoas. Ao lançar essa iniciativa, busca-se uma sociedade mais justa e plural para todos os brasileiros, especialmente aqueles que possuem alguma deficiência, o que representa 23,91% da população, cerca de 45,6 milhões de pessoas, como mostra o Censo 2010.

Segundo a proposta desse plano, só serão produzidas mudanças para a superação de limites quando equipararmos oportunidades entre pessoas com e sem deficiência, visto que os limites não são definidos pela condição de cada pessoa, mas pela sociedade, seja através de obstáculos físicos ou de atitudes preconceituosas.

Sabe-se que o acesso à educação é direito de todos, sem discriminação, em igualdade de oportunidades. Com base nessa afirmação, o plano *Viver sem Limite* investe em recursos e serviços de apoio à educação básica, por meio de implementação de salas de recursos multifuncionais, promoção de acessibilidade nas escolas, aquisição de materiais e a formação de professores. Este último investimento conta com a parceria do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), responsável pela oferta do curso Pedagogia na perspectiva bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa).

Para tornar realidade a educação bilíngue no Brasil, o *Viver sem Limite* prevê a criação de 27 cursos de Letras/LIBRAS – Licenciatura e Bacharelado - e 12 cursos de Licenciatura em Pedagogia com característica bilíngue, sendo criadas, por meio desse plano, 690 vagas para que as instituições federais de educação contratem professores, tradutores e intérpretes de LIBRAS.

<sup>2</sup> O Plano Viver sem Limites foi regulamentado pelo decreto 7.612/2011, disponível no endereço eletrônico: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.ht). Acesso em 24 jun 2015.

O INES participa do plano *Viver sem Limite*, oferecendo o curso de Licenciatura em Pedagogia com perspectiva bilíngue para alunos surdos e ouvintes. A seguir, serão apresentadas algumas informações sobre o referido curso, cujas línguas de instrução são a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

#### 4. CONHECENDO O CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES) NO PLANO *VIVER SEM LIMITE*

O Plano *Viver sem Limite* possibilitou mudanças importantes, em especial para a educação de surdos, pois valoriza o uso da LIBRAS no ambiente educacional, busca a qualificação de professores para o ensino bilíngue e adaptações curriculares que tornem possível a inclusão do surdo na escola regular.

É importante destacar que desde 2004, o INES desenvolve ações para a implementação de curso superior de Pedagogia– Licenciatura Plena, que teve início presencialmente em 2006, no próprio INES, na cidade do Rio de Janeiro-RJ. A proposta do Plano *Viver sem Limite* é oferecer cursos de graduação, para atender uma demanda nacional, por isso, o INES criou o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade bilíngue e online, em parceria com 12 instituições federais (Institutos e Universidades), abrangendo as cinco macrorregiões do Brasil, como se pode ver no quadro a seguir.

Instituições/polos para oferta do curso online	
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Quadro 1: relação dos polos para o curso de Pedagogia online

O curso é pensado em uma perspectiva bilíngue, em que todo o material é disponibilizado em LIBRAS, sendo divulgado aos alunos por meio de vídeos, e em LP escrita, incluindo vários recursos existentes na plataforma. textos escritos, e em quadro a seguir apresenta os recursos disponíveis na plataforma, segundo o manual do professor-conteudista (INES, 2016, p. 12-14)

Pensando na importância de se proporcionar ao aluno um ambiente de aprendizagem adequado aos alunos surdos, foi criada o Ambiente Virtual de Aprendizagem, o AVA, customizado para atender às necessidades e às exigências do público-alvo contemplado pelo curso de Pedagogia Bilíngue. Esse ambiente virtual dá suporte ao professor conteudista porque lhes permite muitas possibilidades para atender os aprendizes usuários de Língua Portuguesa e de LIBRAS e possibilita a inclusão de animações, vídeos, jogos, *chats*, fóruns e avatares.

Os professores conteudistas do curso são os docentes adjuntos no INES, que buscam desenvolver uma metodologia própria para o público do curso (surdos e ouvintes), utilizando o que há de mais atual no desenvolvimento de cursos *online*, em parceria constante com a

comunidade surda para o desenvolvimento de uma formação pioneira e que leve em conta os anseios dos alunos surdos.

É importante mencionar que cada disciplina conta com dois professores-mediadores, sendo um pedagogo e um professor de LIBRAS, que recebem as informações técnicas e teóricas de modo a conduzirem o curso, em contato, sempre que necessário, com o professor-autor da disciplina. No desenvolvimento do curso e na atualização dos conteúdos na plataforma, os professores contam com o suporte de desenhistas instrucionais e *webdesigners*, parceiros na montagem, além de uma equipe técnica responsável pela manutenção do curso.

A avaliação dos alunos ocorre na modalidade *online* e presencial, sendo a presencial realizada no polo onde o curso é oferecido e ocorre ao longo da disciplina. Ao longo de cada unidade, o professor-mediador verifica se o aluno atingiu os objetivos previstos dentro do conteúdo trabalhado. Essa avaliação é definida pelo professor-autor e pode ser uma prova escrita, um trabalho em grupo, uma pesquisa ou outra estratégia que o professor preferir.

Como mencionado anteriormente, o curso é disponibilizado ao aluno por meio de uma plataforma, com várias informações que o levam ao conteúdo e às atividades propostas. Essa plataforma é constituída por alguns recursos pedagógicos, como segue:

Recursos disponíveis	Síntese
<i>Chats</i>	são as conhecidas salas de bate-papo, em que os atores do processo poderão se comunicar ao longo do curso. Há, também, opção de chamadas por meio de vídeos.
Fóruns	tópicos de discussões orientadas, com propostas de atividades a serem cumpridas. Essa ferramenta possibilita a postagem de vídeos em LIBRAS, língua com a qual muitos dos alunos se sentem mais à vontade.
Mapa mental	uma rede de mapas conceituais, em que os alunos e os professores desenvolvem todos os conteúdos trabalhados em cada unidade do curso de forma dinâmica.
PLE ( <i>Personal Learning Environment</i> – Ambiente pessoal de aprendizagem)	uma rede social própria, em que cada aluno é responsável por publicar conteúdos que agreguem valor ao material trabalhado em cada disciplina, trazendo informações e discussões próprias e criando uma grande rede de aprendizagem com outros alunos e professores, de dentro e de fora do curso.

Quadro 2: recursos disponíveis na plataforma do curso online.

O material proposto pelos professores-autores é trabalhado e acompanhado por desenhistas instrucionais (DIs) que fazem parte da equipe e são responsáveis por moldar cada disciplina. A linguagem é um importante recurso que deve atingir o aluno de uma forma ao mesmo tempo amigável, estimuladora e respeitosa, tornando a aprendizagem uma experiência agradável e eficaz dentro das propostas desenvolvidas no curso.

Há de se atentar para a utilização da linguagem não verbal utilizada de forma bastante intensa, explorando essa variedade comunicativa, pois se trata de um curso bilíngue, o que exige um foco no visual, no imagético. Por isso, pensando na importância de recursos e de estratégias adequadas para a educação de surdos, mais especificamente, na aprendizagem e no aprimoramento da Língua Portuguesa escrita, a próxima seção tece algumas considerações sobre materiais autênticos para o ensino de LP escrita para surdos.

## 5. Materiais didáticos autênticos no ensino de Língua Portuguesa escrita

Experiências com o público surdo no curso de extensão *Compreensão e Produção em Língua Portuguesa como L2 para surdos*, desenvolvido desde 2014 e a criação do Projeto de pesquisa *Ensino de línguas e literaturas no ensino bilíngue de surdos (ELLES)*, cadastrado no CNPq, possibilitaram a reflexão e a elaboração de materiais com foco nas necessidades reais desses aprendizes. Nessas iniciativas de cursos e de pesquisa, contamos com a presença alunos do curso de graduação do curso presencial, oferecido no Departamento de Ensino Superior – DESU -, de intérpretes e de professores da rede de ensino municipal e estadual, que convivem com alunos surdos em ambientes de escolas inclusivas.

Vale destacar a importância do ensino aos alunos surdos de forma que eles tenham acesso à língua como seres críticos, agentes sociais e participativos nos eventos sociocomunicativos. Nesse sentido, o uso do conceito de letramento exerce uma função primordial para os docentes envolvidos no processo, como propõe Soares (1998),

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura. (SOARES, 1998, p. 36-37)

A experiência profissional desenvolvida INES e, mais especificamente, a conscientização sobre ensino bilíngue, com base em duas línguas de instrução (língua de sinais e língua portuguesa escrita), destacam a importância com relação à escolha dos textos a serem trabalhados com os alunos. Os textos devem ser adequados ao nível de conhecimento do aluno, devem conter informações verbais condizentes com esse nível e informações não verbais provocativas, com dados implícitos e explícitos.

As Unidades Didáticas (UD) são elaboradas para atender a demanda dos alunos surdos e são compostas por textos autênticos e com atividades constituídas por questões objetivas e subjetivas, de cunho provocativo e estimulador. Busca-se o ensino baseado em gêneros textuais, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa -PCN (BRASIL, 1998;2000), sobre a importância de gêneros no ensino de Língua Portuguesa.

Vale destacar que o curso Pedagogia em questão segue uma- concepção bilíngue de ensino, em que as línguas de instrução são a LIBRAS (L1 dos sujeitos surdos) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2 desses aprendizes). Nos processos de construção das UD, são considerados estudos e práticas sobre ensino de LP escrita e de LIBRAS (QUADROS E SCHMIEDT, 2006; LODI, 2009; 2013, QUADROS, 2009; PEREIRA, 2003, entre outros).

Entende-se que o bom resultado no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 depende do uso de metodologias e estratégias adequadas que levem em conta as singularidades linguísticas dos surdos. Fernandes (2006), Pereira (2003), Quadros (1997) e Quadros & Schmiedt (2006), que também fazem parte do escopo teórico desta pesquisa, argumentam que muitos aprendizes surdos são filhos de pais ouvintes e têm pouco ou nenhum contato com a LIBRAS, apresentando, conseqüentemente, experiências linguísticas pouco significativas.

As práticas de leitura precisam ser contextualizadas, fornecendo condições para que o aprendiz surdo compreenda o texto, ou seja, o professor deve provocar nos alunos o interesse pela leitura, promovendo discussões prévias sobre o texto, utilizando estímulos visuais em suas aulas e levando-os à produção escrita.

A experiência profissional das autoras deste artigo, como professoras ministrantes das disciplinas de Língua Portuguesa (LP) como L2 para surdos no curso de graduação e de disciplinas sobre Práticas de Ensino de LP para alunos surdos no curso de pós-graduação (curso *lato sensu*), e o contato com professores e intérpretes educacionais da rede pública de ensino do Rio de Janeiro revelam a existência de muitas limitações de profissionais ao



lidarem com a realidade de educação inclusiva, com turmas compostas por uma maioria de alunos ouvintes e alguns alunos surdos. Verifica-se que os professores e profissionais não detêm conhecimento e estratégias para ensinarem esses aprendizes.

Nesse sentido, a elaboração de material didático autêntico, que contemple as necessidades dos aprendizes, revela-se muito pertinente, passando esse processo desde a escolha do tipo de gênero a ser abordado com o aluno até as atividades de leitura e escrita, de modo que levem o aprendiz à efetiva aprendizagem e não à mera reprodução automática de textos, por meio de cópias do quadro, do colega ou mesmo do professor.

A UD apresentada neste trabalho pretende contribuir para uma reflexão quando da elaboração de materiais didáticos para o ensino de LP como L2 para surdos do curso de Pedagogia do INES, tanto no curso presencial quanto no curso *online*, criado a partir do Plano *Viver sem Limite*, que possibilitou mudanças importantes, em especial para a educação de surdos, pois valoriza o uso da LIBRAS no ambiente educacional, busca a qualificação de professores para o ensino bilíngue e adaptações curriculares que tornem possível a inclusão do surdo na escola regular.

A mesma concepção de ensino tem sido defendida por pesquisadores, como Quadros e Schmiedt (2006), Lodi (2009; 2013), Quadros (2009), Pereira (2009), Karnopp (2015), Almeida, Santos e Lacerda (2015), entre outros, ao destacarem que a aprendizagem de segunda língua ocorre após esse processo efetivo na primeira língua. Quadros e Schmiedt (2006), por exemplo, mostram que “há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português” (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p. 24). Segundo as autoras, “a ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representado”.

Ao abordarem sobre o ensino de LP nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as autoras supracitadas destacam a importância da LIBRAS, citando a lei 10.436/2002 que “reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais e, ao mesmo tempo, assinala que esta não pode substituir o português.” Compreende-se, portanto, o reconhecimento de que o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos deve-se ao fato de que esses são cidadãos brasileiros e, portanto, têm o direito de utilizar e aprender a língua oficial, importante também para o exercício de sua cidadania.

A experiência profissional das professoras ministrantes das disciplinas de Língua Portuguesa (LP) como L2 para surdos, no curso de graduação e pós-graduação (curso *lato sensu*), e os relatos de professores e intérpretes educacionais sobre suas limitações ao lidarem com a realidade de educação inclusiva, com turmas constituídas por uma maioria de alunos ouvintes mescladas com alunos surdos, leva-nos ao entendimento sobre a premente necessidade de estratégias e de material didático adequados para o ensino de aprendizes surdos. Na próxima seção, será apresentada a UD elaborada para essa finalidade.

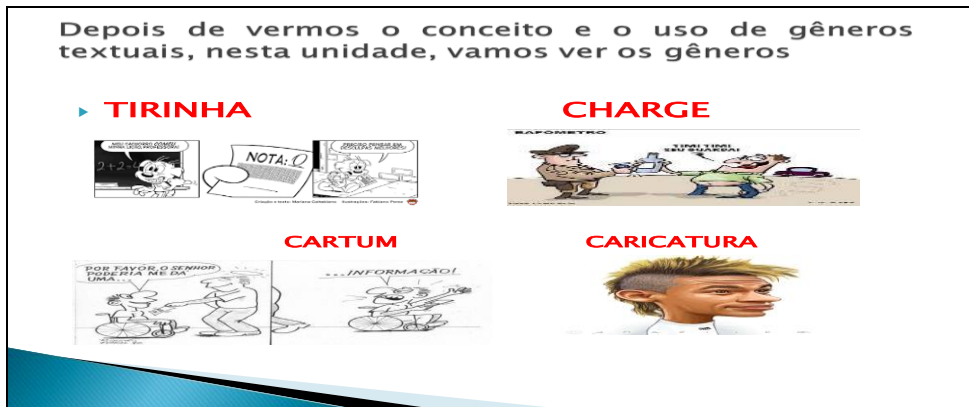
## **6. Material didático desenvolvido para o EAD**

Como dito anteriormente, o ensino de/para surdos depende de estratégias adequadas, constituídos por recursos visuais e imagéticos consistentes, por textos simples e compreensíveis. A produção textual em LP consiste em uma das últimas fases da produção, tendo em vista a importância da LIBRAS como L1, língua que deve ser usada como língua de instrução e de manifestação inicial do aluno surdo.

A UD apresentada a seguir é trabalhada em etapas: por meio de atividades de pré-leitura, leitura, pós-leitura ou produção escrita e conhecimentos linguísticos. Pautamo-nos em

Pereira (2009, p. 14)), ao destacar a proposta de Geraldi (1993;1996), de que o ensino de LP deveria ser pautado na “leitura de textos, na produção de textos e na análise linguística”.

O objetivo da UD foi trabalhar os gêneros tirinha, charge, cartum e caricatura, sendo que a parte teórica sobre o gênero (características estruturais e linguísticas) foi abordada separadamente, com material disponibilizado no programa Power Point, no qual foram exploradas informações verbais e não verbais, com recursos imagéticos adequados para alunos surdos, como se pode ver na Figura 1, com o *slide* mostrando os referidos gêneros textuais.



A Figura 1 mostra um dos slides utilizados para explicar e diferenciar os gêneros textuais. Em seguida, cada gênero será abordado separadamente, em LIBRAS, de modo que o aluno possa compreender as características e apresentar suas dúvidas, de forma interativa. Após explicação teórica em LIBRAS, parte-se para as atividades da UD.

O excerto da Parte I da unidade mostra uma atividade de Pré-leitura, em que o aluno é provocado a reconhecer o tipo de gênero textual, interagindo com seus pares em LIBRAS.

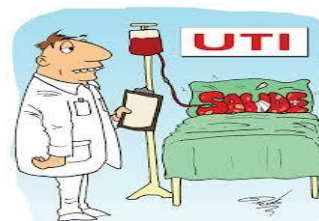
## PARTE I - PRÉ-LEITURA

1. Marque com um A se o gênero textual for TIRINHA e B se for CHARGE.



( )

( )




( )




( )



( )



( )



( )

2. Você classificou todas as figuras do exercício anterior? Explique aos seus colegas e à professora.

A pré-leitura é uma sondagem inicial sobre o tema a ser trabalhado. O professor provocar nos alunos (em Libras) questões sobre os gêneros tirinha e charge, mostrando as semelhanças e diferenças entre os gêneros, estimulando a discussão. Como se trata de um exercício para o curso *online*, é importante que o professor-mediador promova reflexão sobre o gênero estudado e sobre o reconhecimento do texto em termos de fonte e lugar de circulação, público alvo, propósito comunicativo, conteúdo e contextos de produção. Portanto, as atividades propostas nessa fase objetivam sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero e promover a familiarização com o mesmo. A LIBRAS, nesta etapa, é muito importante, seguindo o que Karnopp (2015) propõe sobre aprendizagem de LP por alunos surdos, destacando o descaso com a língua de sinais, sendo silenciadas as “produções textuais, as narrativas, as releituras e as traduções dos significados construídos em sinais” (KARNOPP, 2015, p.153).

Após o primeiro contato com o gênero textual, o aluno passa a ter contato com o texto, fazendo a Leitura, compreendendo os significados, associando aos contextos em que os textos/gêneros são produzidos, ativando seu conhecimento prévio e conhecimento de mundo, e discutindo os significados com seus pares e com a professora (PEREIRA, 2009). A seguir, um excerto de atividade de Leitura.

## PARTE II – LEITURA

1. Escolha duas charges e duas tirinhas do exercício anterior e explique ao seu colega o significado.

2. Agira, veja o texto a seguir e responda:

DIA DE PAGAMENTO...



- Que gênero textual é esse: caricatura, tirinha ou charge? Explique sua resposta.
- Que tipo de informação predomina no texto: verbal, não verbal ou as duas?
- Marque o assunto principal do texto:
  - ( ) passeio no shopping e muitas compras
  - ( ) filas no banco em dia de pagamento

( ) destino do dinheiro em dia de pagamento

- d) Por que a moça está rindo no primeiro quadrinho e chorando no último quadrinho?
- e) O que acontece no segundo quadrinho da história?
- f) Você acha importantes as palavras MANHÃ, TARDE, NOITE? O que elas revelam?

(...)

3. A seguir, temos duas charges. Leia com atenção para responder as próximas perguntas



Charge 1



Charge 2

- a) Vimos no texto sobre o gênero textual *charge* que esse gênero tem algumas características, como: **contém somente 01 quadrinho; traz crítica social; não contém textos ou contém textos pequenos.**

Identifique essas características nas charges acima e explique.

- b) Qual é a crítica social presente nas charges 1 e 2?
- c) Na charge 1, o que significa a imagem que está nos balões?
- d) É possível inferir ou imaginar com quem o casal está conversando?
- e) Explique por que o autor da charge desenhou o homem e a mulher distantes entre si.
- f) Na charge 2, é possível identificar onde está o filho do casal? Explique.
- g) Qual é o pedido que os pais fazem ao filho?
- h) Os pais são carinhosos com o filho? E o filho é carinhoso e atencioso com os pais? Explique.

Nessa fase – leitura -, o objetivo é aprofundar a compreensão do gênero textual, analisando os significados do texto, os contextos de produção dos gêneros, os personagens e suas histórias ou características marcantes, as inferências, metáforas e ambiguidades presentes nesses gêneros textuais. A leitura e compreensão das tirinhas e das charges são estimuladas por meio de recursos visuais, por informações verbais e não verbais, promovendo a discussão com os alunos. Em todo o processo, é importante que o professor ative e amplie diversos níveis de conhecimento do aluno: linguístico, de mundo e textual (PEREIRA, 2009).

Vale ressaltar que, nesta fase, os alunos são solicitados a escreverem, mas essa atividade somente acontecerá após toda a discussão e as respostas apresentadas em LIBRAS.

A Língua Portuguesa, nesse sentido, não é imposta ao aluno, é trabalhada de forma gradual, mostrando-lhe a importância da compreensão de cada texto e de sua explicação.

### PARTE III – PRODUÇÃO TEXTUAL

4.



5. Leia com atenção e complete a historinha a seguir. Dê um título à sua história.



6. Escreva a historinha referente à tirinha.

A produção textual é uma das partes finais do processo, pois, durante as outras etapas, já foram oferecidos recursos para refletir e analisar os gêneros estudados (charge e tirinha). O objetivo, nesta etapa, é que o aluno consolide os conhecimentos sobre o gênero e se aproprie das ferramentas para produzir textos, de forma mais autônoma possível, embora se saiba que o texto escrito trará uma estrutura típica da L1 e não especificamente de um texto em L2. Então, o professor deve estar atento quando corrigir esse texto, pois a escrita é um desafio e um exercício difícil para o aprendiz surdo (QUADROS, 2009).

Nas atividades propostas, o aluno é levado a pensar na estrutura do gênero. No caso da tirinha, é importante mostrar o uso de orações curtas, de diálogos, de sequência lógica dos fatos ocorridos e da coerência com relação às informações apresentadas. Além disso, são trabalhadas as características léxico-gramaticais, a organização das palavras e das estruturas da língua em LP.

O excerto a seguir mostra uma atividade que trabalha com aspectos linguísticos da LP.



**PARTE IV – ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA**

7. Observe o quadro a seguir e forme o máximo de palavras possível.

BRA	TA	ÇO	CA	LO	BE	ÇA	MA	AR	VO
E	LHO	JO	CO	LHA	PE	BA	RU	FA	AM
CHA	TO	RU	CI	NA	GA	UR	PAS	SO	NHA
GA	LI	RI	TE	ME	SA	BLU	VA	GI	NO
RA	MO	A	GAR	PI	RO	CE	BAM	BU	COM
PRA	CON	CHU	SOR	GOS	VE	VES	TI	CHO	CO
TI	BE	XI	FA	TE	NE	FO	I	IN	O
LHA	CO	E	DA	LE	JÃO	FE	DI	VI	NA

8. Escreva orações com as palavras que você formou.

Na atividade 2, o aluno irá formar o máximo de palavras, como uma estratégia para ampliar seu vocabulário e estruturar sentenças em LP. Na atividade 3, é solicitado ao aluno que produza orações/frases em LP e o professor poderá, nessa atividade, fazer comparações entre L1 e L2 e mostrar aspectos linguísticos característicos de cada língua. É importante que o professor mediador, nesse caso, tenha sensibilidade para ler e corrigir as produções textuais dos aprendizes surdos, como preconiza Fernandes (2013).

Além dos objetivos mencionados, essas atividades levam à interatividade entre os aprendizes, pois o professor mediador poderá utilizar as palavras e as frases criadas pelos alunos em outro ambiente da plataforma (em fóruns e chats) para abordar significados e usos sociais, buscando implementar o letramento (SOARES, 1998). Nesse caso, a atividade extrapola a produção escrita e é transferida para outros recursos para que o aluno aprenda e interaja com seus pares.

### 7. Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo refletir sobre a elaboração de material didático para o ensino de LP a aprendizes surdos. Mais especificamente, a partir de pressupostos teórico-metodológicos de pesquisadores envolvidos com a educação de surdos, apresentamos excertos de uma Unidade Didática baseada em gêneros textuais, elaborada para ser inserida na plataforma de um curso de graduação a distância, em uma perspectiva bilíngue, em que a LIBRAS é a L1 do aprendiz e a LP escrita sua L2.

Compreendemos que o ensino para alunos surdos deve ser pautado em metodologias adequadas, por meio de materiais didáticos autênticos. Como visto nas referências citadas neste trabalho, é mister que o professor utilize métodos de ensino que atendam a necessidade do aluno surdo, utilizando a LIBRAS como ponto de partida para o ensino e trabalhando a língua em uso, em situações reais de comunicação. Compartilhamos, nesse sentido, com Almeida, Santos e Lacerda (2015) pois, mesmo que o aluno se aproprie dos conhecimentos por meio da LIBRAS, também é direito desse alunos a aprendizagem escrita da Língua Portuguesa, “uma vez que as mediações simbólicas que regem as relações do homem com os conhecimentos adquiridos historicamente são efetivadas, em grande parte, pelo registro escrito” (ALMEIDA, SANTOS E LACERDA, 2015, p. 35).

Concluimos reconhecendo a limitação do artigo com relação aos detalhamentos sobre a inserção de outros materiais e unidades didático-pedagógicas na plataforma em que o curso está inserido, tendo em vista a impossibilidade de apresentar todo o material utilizado no curso. Reiteramos, mesmo assim, nosso esforço e empreendimento para que o aprendiz surdo terá melhores condições de aprendizagem se a metodologia utilizada buscar estratégias visuais, amparadas na língua de sinais e se o professor se valer de estratégias de ensino similares às estratégias utilizadas no ensino de língua estrangeiras para alunos ouvintes.

### 8. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, D; SANTOS, G. F. e LACERDA, C. O ensino de Língua Portuguesa para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, Set./Dez. 2015. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 03 out 2015.

BRASIL.Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 07.01.2015.

BRASIL.Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394/96). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. **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**. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática de LIBRAS**. Rio de Janeiro: FENEIS, 1997.

FERNANDES, S. Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos. 2ªed. Curitiba, 2013. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf). acesso em maio 2014.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba, 2003. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

LACERDA, C. B.F.;LODI, A. C. B. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos**. GTeducação Especialn.15 Anped, 2008.

LODI, A.C.B. HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Manual do Professor-autor. Rio de Janeiro: INES, 2016.

PEREIRA,M.C.C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, **O Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

PEREIRA,M.C.C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2003.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed,1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOP, L. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos**. ArtMed. Porto Alegre. 2004.

QUADROS, R. M., SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALAMANCA, *Declaração. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesparquiospdfsalamancapdf>> Acesso em 07.01.2015.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, vol. 2, 2ª ed.

SKLIAR, C. Bilinguismo e biculturalismo: Uma Análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação** N°8, Mai/Jun/Jul/Ago 1999.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.



## PRODUÇÃO DE VÍDEOS CURTOS NA ESCOLA: DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

Tatiane Ribeiro de Souza<sup>\*</sup>  
Priscila Peixinho Fiorindo<sup>\*\*</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta análise sobre uma Sequência Didática, através das leituras de imagens estáticas e em movimento, em sala de aula, relacionando-as com a realidade dos alunos, sobre os efeitos da seca na Região Nordeste, e, mais precisamente, na localidade em que moram, abrindo uma discussão sobre quais os problemas sociais e culturas afetam à vida deles e o que pode ser feito para mudar a realidade, a partir da produção de curtos pelos alunos. Para tanto, a presente pesquisa baseia-se na teoria da Semiótica Social, de Sander Peirce por meio da leitura de Lúcia Santaella (2012, 2015), enquanto uma filosofia científica da linguagem, cujo foco é a análise da ação e da atividade dos signos, e na teoria da multimodalidade, baseada em de Roxane Rojo (2004, 2009, 2013) entre outros. A proposta de intervenção foi aplicada no 9º ano de uma escola pública municipal, em Brejões, interior da Bahia. Os alunos, meninos e meninas, entre 13 e 17 anos, são residentes da zona urbana e rural. O objetivo foi desenvolver o letramento crítico visual, a partir da seleção das imagens nos vídeos, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa, através do tema “A seca”, pautada em mudança de comportamento coletivo, compreendendo as semioses como ação do signo. Os resultados indicam que o conhecimento linguístico, as experiências pessoais e sociais contribuem para o entendimento e a interação com o texto trazido pelas imagens, retirando o aluno da condição passiva.

**Palavras-chave:** Sequência didática; Multimodalidade; Letramento visual crítico.

**ABSTRACT:** This article presents analysis of a Didactic Sequence, through the still image readings and movement in the classroom, relating them to the reality of the students on the effects of drought in the Northeast, and more precisely in the locality They are living, opening a discussion on which social problems and cultures affect on their lives and what can be done to change the reality, from the production short by students. Therefore, this research is based on the theory of Social Semiotics, Sander Peirce through the reading of Lucia Santaella (2012, 2015), as a scientific philosophy of language, which focuses on the analysis of action and activity of signs and the theory of multimodality based on Roxane Rojo (2004, 2009, 2013) among others. The proposed intervention was applied in the 9th year of a public school in Brejões, Bahia. Students, boys and girls, between 13 and 17, are residents of urban and rural areas. The goal was to develop the visual critical literacy, from the images in the video selection, in order to enable meaningful learning through the theme "drought", based on change of collective behavior, comprising the semiosis as a sign of action. The results indicate that the linguistic knowledge, personal and social experiences contribute to the understanding and interaction with the text brought by the images, removing the student from passive condition.

**Keywords:** Didactic sequence; Multimodality; Critical visual literacy.

---

<sup>\*</sup> Mestranda do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus V*, em Santo Antônio de Jesus – BA. Professora de Língua Portuguesa do Colégio Góes Calmon – Brejões – BA. E-mail: tatianeprof2010@hotmail.com

<sup>\*\*</sup> Docente e vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus V*, em Santo Antônio de Jesus – BA. Doutora em Psicolinguística (USP), Mestre em Linguística (USP), Especialista em Arteterapia (IJBA), Graduada em Letras (Makenzie/SP). E-mail: priscilafiorindo@hotmail.com

## 1 Introdução

Nos tempos atuais de propagação e inclusão imediata da imagem estática e em movimento, em nossa vida cotidiana, indica na necessidade de uma educação do olhar para ver e perceber com criticidade o que nos é apresentado iconicamente, e imprescindível para o ensino-aprendizagem dos alunos, imersos no mundo digital. Desse modo, o ensino, pode promover as habilidades e as competências necessárias para o posicionamento crítico dos alunos para a compreensão da nossa cultura e da cultura do outro.

Assim, a leitura e compreensão dos textos, permeados por imagens e elementos semióticos, na sociedade atual, têm exigido que a escola desenvolva atividades que contemplem a nova forma de ler e produzir textos, na qual a imagem ganha o *status* de "linguagem" e, então, envolve-se no espaço do significante escrito para tornar-se texto. Logo, interpretar textos não está centrado apenas no código escrito, pois este se refere a somente uma das maneiras representativas da comunicação humana.

Desse modo, a Sequência Didática desenvolvida, aqui, valoriza o contexto em que os alunos estão inseridos, objetivando tirá-los da ação passiva e contemplativa, para um envolvimento intenso com a realidade trazida pelos efeitos dos penosos períodos de estiagem na região, preparando-os, também, para a vivência constante com as imagens de maneira mais crítica.

Nesta vertente, é necessário um conjunto de metodologias que possam redimensionar o trabalho com a leitura de imagens, textos multimodais, que também estão fortemente presentes fora dos limites da escola.

As imagens com as quais estamos em contato, diariamente, nos meios impressos e digitais, estáticas ou em movimento, são um referencial importante que deve ser cada vez mais explorado nas aulas de Língua Portuguesa e em tantas outras.

No nosso caso específico, da temática dos efeitos da seca na região Nordeste, mais precisamente, na cidade de Brejões, interior da Bahia, percebemos que muitas vezes os alunos, em sua maioria, oriundos da zona rural, falam como se estivessem distante de tais questões, e não conseguem se localizar enquanto sujeitos que necessitam se posicionar criticamente e mudar a realidade da qual fazem parte.

Desse modo, dentro do Eixo Educação, que trata tanto da escolarização quanto da qualificação profissional, na perspectiva de um desenvolvimento pessoal e social dos alunos, a escola necessita criar um elo entre as práticas docentes e a realidade das diversas comunidades, onde vivem os alunos, e também na cidade, propondo ações que tragam mudanças de comportamento e posicionamento crítico por parte dos mesmos.

Assim, a escola precisa preparar os alunos para lerem o conotativo, as entrelinhas, as ideologias e as intenções, pois o ato de ler é mais que decodificar, é interpretar, interagir e atender aos diferentes códigos linguísticos. Isso porque, toda a relação de interação traz um grau subjetivo-histórico de seu espectador, que preenche certas lacunas interpretativas, colocando a imagem para além da estética, conduzindo-a para o aspecto emocional do indivíduo que observa o que pode gerar um prazer específico.

Nesta perspectiva, nos apoiamos em Aumont (1995), Dondis (2000), que tratam sobre a leitura da imagem e alfabetização visual, Rojo (2004, 2009, 2013) e Dionísio (2005), através da teoria da multimodalidade, entre outros.

## 2 Multiletramentos na educação

Na perspectiva da teoria do letramento visual, incorporada à teoria da multimodalidade, encontramos a relevância necessária para nos apropriarmos das comunicações visuais, dos novos gêneros multimodais e utilizá-los em sala de aula.

Segundo Dionisio (2005, 28), “a Multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção de uma dada mensagem”. Desse modo, a multimodalidade abrange a escrita, a oralidade e a imagem.

Aqui, ressaltamos a multimodalidade visual, como um dos aspectos dos multiletramentos, que possibilita desenvolver no aluno o letramento crítico visual. Para tanto, é necessário entender o letramento dentro numa perspectiva macro, pois o sujeito letrado é também capaz de construir e atribuir sentidos às várias linguagens e discursos que circulam socialmente. Não sendo aquele que, apenas, sabe ler e escrever, mas que faz uso competente dos conhecimentos para desígnios específicos em diferentes contextos sociais.

Desse modo, o letramento visual desencadeia um processo importante na constituição de nossa subjetividade, pois pode nos encaminhar para uma postura crítica que desenvolva a autonomia na construção dos efeitos e sentidos daquilo que nos é apresentado.

O trabalho didático-pedagógico, através da multimodalidade e do letramento visual, nos traz novas possibilidades de lidar com os textos multimodais, pois nutre as práticas sociais, utilizando para isso as semioses que proporcionam a conciliação entre a linguagem verbal e linguagem visual.

Neste processo de letramento visual crítico, esperamos dos alunos uma compreensão das imagens que retratam uma realidade que assola o desenvolvimento cultural, social e pessoal do nordestino, como por exemplo, os efeitos da seca, para que possam entender que as mesmas não se reduzem à simples ilustrações, uma vez que são fontes de conhecimento, apresentam sentidos e estão envoltas em ideologias históricas, culturais, sociais e pessoais. Através do processo descrito, podemos evitar ou diminuir a vulnerabilidade social e baixo empoderamento do sujeito.

Diante do exposto, observamos que os vários elementos semióticos, em destaque as imagens, desempenham uma função importante no processo de leitura e compreensão, cooperando para a realização dos eventos comunicativos, produzindo significados.

Ademais, é importante que os alunos desenvolvam competências imprescindíveis para que compreendam, interpretem e façam uso da informação de modo crítico e estratégico, ou seja, desenvolvam a competência leitora imagética e/ou visual (DIONISIO, 2011). Para Moran (2009, p. 23), aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos e quando estabelecemos vínculos e laços entre o que estava solto, disperso, integrando-o em um contexto, dando-lhe significado.

Assim, a prática de leitura de imagens, relacionadas ao cotidiano, bem como o nível elevado de letramento visual, permitirá aos alunos uma ação protagonista no processo de aprendizagem.

### **3 Leitura de imagens na escola**

A prática de leitura de imagens na escola possibilita ao aluno o desenvolvimento da capacidade para ver, entender e agir na sociedade onde estão inseridos. Desse modo, no contexto contemporâneo, é importante que a escola se debruce sobre a prática de atividades com leitura de imagens, extrapolando a ideia minimalista de que só se lê o verbo, ou que, as palavras estão sobrepostas às imagens.

Santaella (2012, p. 13) nos diz que “a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade própria de cada um”. A autora ressalta que não há uma importância maior ou menor para ambos, e, então, nada impede que a linguagem verbal traduza as imagens e vice-versa.

Nesta perspectiva, entendemos que a alfabetização visual, proposta por Santaella (2012, p. 13), como processo que significa “aprender a ler imagens, desenvolvendo a observação de seus aspectos e traços constitutivos”, é, de fato, elemento básico para o letramento crítico visual.

Santaella (2012, p. 14) ainda nos diz que no contexto institucional da escola, a alfabetização visual significa desenvolver, sistematicamente, habilidades envolvidas na leitura de imagens. Diante do exposto, entendemos que os aspectos cognitivos que envolvem o ensino e aprendizagem, através das imagens, devem ocupar um espaço importante nas atividades escolares.

Sendo assim, os docentes, agentes importantes no processo de ensino-aprendizagem, são responsáveis pela intervenção significativa através de atividades de apreciação, leitura e análise de imagens, cujos sentidos dependerão tanto dos conhecimentos prévios dos alunos, quanto dos seus interesses. Para isso Aumont (1995, p. 83) nos diz que “reconhecer o mundo visual em uma imagem pode ser útil, além de proporcionar também um prazer específico”.

Desse ponto de vista, a apropriação dos conhecimentos trazidos pelas imagens não é um processo solitário, antes, porém, exige interação entre o expectador e a imagem. Nesse caso, é necessário conduzir o espectador à leitura, convidá-lo a interpretar o mundo a sua volta, para que assim, consiga posicionar-se criticamente sobre a sua realidade.

Portanto, as seguir, abordamos a proposta de intervenção pedagógica, a leitura crítica de imagens, tendo como base textos icônicos, que foi aplicada entre março e maio de 2016, numa escola pública municipal do interior da Bahia, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma de 9º Ano, com 33 alunos, do turno matutino.

#### **4 O vídeo como instrumento educativo: lendo imagens, produzindo vídeos**

Na atualidade, a escola encontra muitos desafios que se estabelecem no cenário envolto com as novas tecnologias e, por conseguinte, com o novo perfil dos alunos. Desse modo, esses novos caminhos têm conduzido as escolas a constante busca de melhor e maior qualidade do ensino-aprendizagem, na tentativa de proporcionar aos alunos um posicionamento mais ativo na construção da aprendizagem. Sendo assim, nos debruçamos sobre a necessidade de desenvolver, através da leitura crítica de imagens, a produção de vídeos curtos pelos alunos.

Sempre que falamos sobre os problemas que assolam a Região Nordeste, o que mais se sobressai é a seca, fenômeno causado pela escassez de chuvas, acarretando a pobreza, desigualdade social e a fome, pois a longa estiagem gera uma série de prejuízos aos agricultores, a saber: perda de plantações, animais, gerando o desemprego, êxodo rural e, também, a desigualdade social.

Na Bahia, a Defesa Civil aponta que 134 municípios baianos, neste ano (2016), estão em condição de emergência, por conta da seca. Estima, também, que 1,3 milhão de pessoas estão sendo prejudicadas diretamente pela estiagem<sup>1</sup>.

A referida proposta, cujo tema é “*Os efeitos da seca na região Nordeste*”, na cidade de Brejões – BA, tem como objetivo possibilitar, aos alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental II, a aproximação com a realidade local, na qual muitas pessoas estão à margem da sociedade e são privadas das oportunidades que podem mudar o contexto no qual estão inseridos.

As atividades através da leitura de imagens corroboram para a atribuição de sentidos, em que o aluno deverá buscar significados para o mundo a sua volta, entendendo a maneira que vive, pensa e age, construindo, assim, seu próprio conhecimento, o que impulsiona sua inserção no processo de letramento visual crítico.

A construção de uma proposta de intervenção pedagógica envolve um processo de reflexão sobre o conhecimento acadêmico, o espaço social, o ofício docente e a aprendizagem dos alunos. Neste raciocínio, ressaltamos a Sequência Didática (SD), que proporciona aos

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/04/embasa-reduz-fornecimento-de-agua-em-15-em-ilheus-devido-estiagem.html>>. Acesso em: 06 de jun. 2016.

docentes refletirem sobre sua ação efetiva em sala de aula, resultando em um maior aperfeiçoamento de suas práticas, o que reflete na aprendizagem do aluno.

#### 4.1 Escolha do material

O material selecionado corresponde a imagens estáticas, cuja temática é a seca na região nordeste, corroborando para uma reflexão sobre os efeitos do longo período de estiagem no município de Brejões- BA. Selecionamos, para a presente proposta, imagens retiradas de *sites* variados, que pudessem envolver os alunos na discussão sobre o tema escolhido. E para tanto, apresentamos as etapas da Proposta de Intervenção, com o propósito de habilitar o aluno a ler, compreender e produzir os diferentes mundos visualizados, imaginados e criados por ele, a partir de seu contexto real.

Assim, apresentamos o desenvolvimento para a execução dos procedimentos da proposta didática.

#### 4.2 Atividades – Despertando sentimentos através das imagens

O primeiro momento, com duração de 2h/aula, foi fundamental para a eficácia de toda proposta e pretende possibilitar a interação verbal e a escuta, bem como a criação de vínculo e proximidade entre professora e alunos, a partir da leitura de imagens. Nesta etapa, os alunos foram direcionados à sala de leitura e dispostos em círculo, nas almofadas, cada aluno recebeu um envelope colorido, contendo uma imagem que remetia a um sentimento. Depois que todos receberam as imagens e estavam sentados, foram abrindo, de forma espontânea, seu envelope e descreviam o sentimento suscitado.

**Figura 1 – Ternura**



Fonte: <http://abracomundo.com>

**Figura 2 – Sentimentos**



Fonte: <http://conceitos.com/sentimentos/>

**Figura 3 – Além de mim**



Fonte: <http://conceitos.com/sentimentos/>

**Figura 4 – Decepção**



Fonte: <http://conceitos.com/sentimentos/>



Os alunos foram divididos em 5 grupos, composto por 6 integrantes cada, para a realização das atividades seguintes.

As atividades posteriores compreenderam a leitura de imagens estáticas que retratam parte da realidade vivida no Nordeste, principalmente, os problemas causados pela seca, e objetivou estimular o letramento visual e o diálogo sobre contexto diário dos alunos, para tanto leram de forma coletiva, e só depois, individualmente. Conforme visualizamos a seguir:

**Figura 5** – Criança no Nordeste



Fonte: pt.wikipedia.org

**Figura 6** – Seca no Nordeste



Fonte: investenordeste.com.br

**Figura 7** – Cultura mapeada



Fonte: investenordeste.com.br

**Figura 8** – Cultura mapeada



Fonte: investenordeste.com.br

Os textos imagéticos foram apresentados em *datashow* e também na forma impressa. Nesta perspectiva, corroboramos com Santaella (2012), quando diz que a observação corresponde ao nível imediato e o reconhecimento que constituem uma leitura superficial, e à medida que o nível de leitura vai aumentando, as inferências sobre as imagens também foram se ampliando.

As discussões foram feitas nos grupos e durante a atividade foi observado o desempenho dos alunos, na organização e respeito aos turnos das falas entre eles e nas colocações que fizeram sobre as imagens que estavam lendo. Posteriormente, os alunos elegeram um representante para iniciar a apresentação de uma das imagens lidas, no entanto, os outros colegas de grupo também contribuíram.

Os alunos responderam oralmente às questões sobre contexto de produção, relação com a realidade vivida, tema, temática, entre outras. Depois das análises, discussões e interação entre os alunos, foi solicitado, como atividade extraclasse, que os alunos iniciassem o trabalho de registrar, através de fotografias, as marcas do efeito dos longos períodos de estiagem nas localidades onde moram e também na sede da cidade. A professora informou que tais imagens seriam utilizadas na produção de vídeos curtos.

Ao final da aula, a professora sempre chamava a atenção dos alunos sobre a importância das semioses (cores, formas, símbolos) como componentes de significação, que enquanto processo, auxilia a desenvolver a capacidade dos alunos de atribuírem significados ao texto imagético, ou seja, são objetos importantes para que o processo de letramento visual crítico seja desencadeado nos alunos.

Os conhecimentos prévios dos alunos foram considerados como aliados importantes neste processo de leitura crítica, no qual a troca de informação, o diálogo organizado, proporcionou um ambiente de aprendizagem real e significativa. Desse modo, o professor não foi o transmissor do conhecimento, mas um mediador, que conseguiu inserir o aluno numa perspectiva de articulação entre a leitura das imagens e aos conhecimentos que eles possuem.

A título de ilustração, apresentamos as fotos tiradas pelos grupos:

**Figura 9 – Grupo A**



**Fonte:** Acervo dos alunos

**Figura 10 – Grupo A**



**Fonte:** Acervo dos alunos

**Figura 11 – Grupo B**



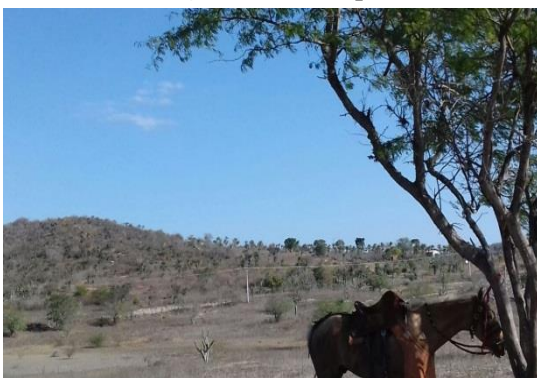
**Fonte:** Acervo dos alunos

**Figura 12 – Grupo B**



**Fonte:** Acervo dos alunos

**Figura 13 – Grupo C**



**Fonte:** Acervo dos alunos

**Figura 14 – Grupo C**



**Fonte:** Acervo dos alunos



**Figura 15 – Grupo D**



**Fonte:** Acervo dos alunos

**Figura 16 – Grupo D**



**Fonte:** Acervo dos alunos

**Figura 17 - Grupo E**



**Fonte:** Acervo dos alunos

**Figura 18 - Grupo E**



**Fonte:** Acervo dos alunos

Depois do trabalho com leitura de imagens os alunos iniciaram o processo de produção dos vídeos curtos, a fim de atingirmos os objetivos propostos ao se trabalhar com multimodalidade/multiletramentos, e contando, também, com a leitura de imagens estáticas (fotografias) e em movimento, produção de vídeos curtos. Assim, trazemos também a perspectiva da semiótica peirceana e ampliamos o conceito de leitura, que como nos diz Santaella (2012, p. 10) “a primeira armadilha que devemos evitar é aquela de se considerar que o ato de ler se restringe a seguir letra a letra os símbolos do alfabeto”.

Nesta fase, constituindo um momento muito rico, os alunos, no laboratório de informática, numa atmosfera de discussão crítica e sob a orientação da professora e do técnico responsável, utilizaram o programa *Windows Movie Maker* e iniciaram a produção dos vídeos, e para isso, em grupo, usando o *laptop*, selecionaram as imagens registradas por eles, inseriram legenda e áudio nos vídeos, representando a realidade local quanto à seca.

Depois do processo de composição dos vídeos, os alunos organizaram uma sessão para exibirem as produções aos colegas e professores da Unidade Escolar. Como observamos:



**Figura 19** – Exibição 1



**Fonte:** Acervo dos alunos

**Figura 20** – Exibição 2



**Fonte:** Acervo dos alunos

**Figura 21** – Exibição 3



**Fonte:** Acervo dos alunos

## 5 Considerações finais

Refletir sobre ações que implementem inovações educacionais é, antes de tudo, repensar o espaço escolar dialógico e motivador, que contribua para a promoção e corresponda às necessidades da sociedade atual.

Percebemos que a leitura, compreensão e análise das imagens, do som, do vídeo ocupam ainda um lugar secundário nas práticas pedagógicas docentes e, portanto, propomos um trabalho voltado para o letramento visual crítico.

Ao trabalhar com a leitura de imagens estáticas e em movimento, ou seja, com textos multimodais, enfatizamos a função semiótica da imagem como elementos importante no processo de leitura crítica dos textos imagéticos, uma vez que o aluno já faz uso de estratégias multimodais para se comunicar e interagir na sociedade contemporânea.

Assim, ao analisarmos as produções audiovisuais dos alunos, notamos que as práticas sociais estiveram presentes, a realidade materializada através das imagens em movimento, atreladas aos áudios, legendas e narrações que construíram, desencadearam a reflexão e a análise, que resultou na (re)contextualização visual, diretamente, pautadas no conhecimento cultural dos alunos.

Percebemos, então, que cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar os alunos como construtores do conhecimento, agentes críticos que podem ampliar e dominar as variadas formas de comunicação.

## REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1995.

DONDIS, Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

ROJO, Roxane (org.). **Escolas conectadas: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE; CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

\_\_\_\_\_. **Como eu ensino-leitura de imagens**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS FAVORECEDORAS DAS HABILIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO

*Maria Bernadete de Santiago Ribeiro \**

*Gilson Chicon Alves \*\**

**Resumo:** A Secretaria Municipal de Russas-CE aplica regularmente avaliação pelo Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental–SMAEF –, com o objetivo de preparar o alunado para se submeter à avaliação estadual aplicada por meio do SPAECE. A Matriz é composta por 21 descritores que visam a diagnosticar o desempenho dos alunos quanto às habilidades de leitura e compreensão de textos. A partir da análise dos resultados das avaliações externas do SMAEF, realizamos uma intervenção em sala de aula com o objetivo de propor ações pedagógicas que elevem o nível de compreensão leitora por meio de atividades que estimulem os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, bem como estratégias de leitura com o intuito de ajudá-los a compreender melhor os textos que leem. O embasamento teórico pautou-se em Solé (1998), Koch e Elias (2014), Koch (2010), Kleiman (2007) entre outros. Dos 21 descritores, selecionamos 03 dentre os que apresentaram dificuldades. As atividades foram desenvolvidas com os 24 alunos do 8º ano C. A metodologia é composta de duas sequências didáticas de leituras de textos que permitiram realizar predições a partir de imagens, título, comparação de ideias, impressões em torno dos textos, os quais solicitamos que comparassem e identificassem diferenças e os motivos pelos quais isso ocorre. Ao final das atividades, concluímos que, de maio a junho de 2016, os alunos apresentaram decréscimos nos indicadores em que eles demonstravam ter dificuldades: D3-4,54%, D4-40,90% e D6- 9,09%.

**Palavras-chave:** Descritor; Intervenção; Leitura e Compreensão Textual; Sequência Didática.

**Abstract:** The Municipal Department of Education of Russas-CE regularly applies evaluation by the Municipal System of Assessment of Elementary School–SMAEF - in order to prepare students to submit to the state assessment applied through SPAECE. The Matrix has 21 descriptors that aim to diagnose the performance of students in reading and reading comprehension. From the analysis of the results on the external evaluations of the SMAEF, we carried out an intervention in the classroom with the goal to propose educational actions to increase the level of reading comprehension through activities that encourage linguistic and encyclopedic knowledge, as well as reading strategies in order to help them better understand the texts they read. The theoretical background was guided in Solé (1998), Koch and Elias (2014), Koch (2010), Kleiman (2007) among others. From the 21 descriptors we selected 03 that present more difficulties. The activities were developed with 24 students from 8th grade C. The methodology is composed of two didactic sequence of readings of texts that allowed us to make predictions from pictures, title, comparison of ideas, impressions around the texts, which we ask them to compare and identify differences and the reasons for which this occurs. At the end of the activities, we conclude that, from May to June of 2016, students showed decreases in the indicators they have demonstrated difficulties: D3-4,54%, D4-40,90% and D6- 9,09%.

**Keywords:** Descriptor; Intervention; Reading and reading comprehension; Didactic sequence.

\* Mestranda do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. E-mail: [bernasant@yahoo.com.br](mailto:bernasant@yahoo.com.br)

\*\* Professor doutor do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: [gcario65@hotmail.com](mailto:gcario65@hotmail.com)

## 1 Introdução

Enquanto educadores refletimos sobre a importância de garantir aos alunos mecanismos que favoreçam o desenvolvimento da compreensão leitora. Para tanto é necessário tornar evidente para os alunos o que diz Marcuschi (1985, p. 3) “leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanços para predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas” Sendo assim, ao ler o leitor faz escolhas que podem ser modificadas no decorrer do processo de leitura de um texto.

Entendemos então, que o trabalho de leitura não de limitar-se a estrutura, mas à subjetividade construída a partir do contexto no qual autor/leitor estabelecem sentido quando em contato com o texto.

Sabemos que são muitos os desafios que permeiam a práxis do professor, entre eles citamos: qual a importância dada ao leitura e compreensão em sala de aula? Que estratégias podem ser utilizadas pelos educandos para que de fato ocorra compreensão? Existem textos específicos para o trabalho com o desenvolvimento da leitura?

Nesse sentido, o presente trabalho busca refletir sobre tais questões, a partir de uma fundamentação teórica que contempla o estudo sobre leitura e compreensão. Sendo assim, a proposta interventiva buscou propor ações pedagógicas que elevassem o nível de compreensão leitora por meio de atividades que estimulassem os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, bem como estratégias de leitura com o intuito de ajudá-los a compreender melhor os textos que leem. Sendo a leitura compreensiva um elemento essencial para o desenvolvimento de um indivíduo capaz de ser sensível, crítico e atuante nos mais diversos contextos sociais.

## 2 Leitura

A leitura pode ser utilizada como caminho para a construção de sujeitos autônomos que, imersos em uma sociedade letrada, precisam entender que ela é um instrumento importante de participação social e que, enquanto sujeitos, devem exercer um papel ativo no processamento do texto.

Ler não significa apenas decodificar o que está materializado na superfície textual. Para que de fato leiamos é necessário compreender e interpretar as informações que estão presentes no texto.

Dell’ Isola (2001, p. 29) afirma que “A leitura ultrapassa a atividade visual e o leitor recorre a seu conhecimento sobre as possibilidades de combinações gráficas nas palavras em português para recuperar o sentido”. Mediante essa realidade, é preciso cada vez mais o desenvolvimento de propostas pedagógicas para melhorar o desempenho da leitura, a compreensão dos estudantes, de forma que eles possam adquirir proficiência, competência leitora.

O processo de formação de leitores precisa contribuir para que esse leitor torne-se um sujeito, capaz de processar textos. É preciso que o professor ensine o aluno a usar as estratégias de leitura e aprenda a mobilizar os seus conhecimentos prévios para que, dessa forma, possa melhor compreender o que lê. É preciso estimular o interesse dos alunos pela leitura em busca do desenvolvimento da compreensão leitora.

Solé (1998, p. 73) afirma “que o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”. Compreendemos que as estratégias de leitura são ferramentas e como tal precisam ser ensinadas e aprendidas. A seguir, falaremos a respeito do aprendizado dessas estratégias.

Apresentaremos uma proposta de intervenção didática na qual o aluno vivencie situações que o possibilite utilizar os diferentes tipos de conhecimento e as estratégias de leitura, procedimentos que devem contribuir na formação de um leitor proficiente na atividade de compreensão do texto.

### 3 Proposta de Intervenção Pedagógica

A proposta de intervenção considera relevante a utilização dos diferentes conhecimentos (linguísticos, textuais e enciclopédicos) no processamento textual, sendo considerados como estratégias fundamentais de leitura. Reafirmamos nossas ideias através Kleiman (2007, p. 13): “São vários os níveis de conhecimentos que entram em jogo durante a leitura”.

Sendo assim, apresentamos uma sequência didática a qual é composta por atividades que incentivam os educandos a fazerem uso de conhecimentos que lhes possibilitem compreender o texto lido.

No decorrer do processo interventivo, propomos trabalhar conhecimento linguístico que leve em consideração o vocabulário e regras da língua dentro do campo lexical e semântico, entretanto, as atividades podem alcançar o morfológico e sintático.

Em relação ao conhecimento textual, apresentaremos diferentes tipos de textos, para que possam entender que estes podem auxiliar no processamento textual, sendo assim, poderão entender que determinadas estruturas oferecem pistas que contribuem para a compreensão do texto.

O enciclopédico, também intitulado como conhecimento de mundo, incluindo os formais e aqueles mais específicos tanto em termos culturais e técnicos, bem como os que adquirimos informalmente, por meio de nossas experiências nos mais variados espaços sociais, podendo ser classificados como genéricos, gerais e característicos do senso comum.

Mediante o exposto, a proposta buscará suscitar, durante o processo de execução, conhecimentos relevantes para o processamento textual. Para melhor compreensão da proposta, apresentaremos a seguir uma tabela que evidenciará os conhecimentos que deverão ser suscitados no decorrer das atividades.

TABELA 01 – CONHECIMENTOS QUE SERÃO TRABALHADOS NO DECORRER DA PROPOSTA INTERVENTIVA

Linguísticos	Textuais	Enciclopédicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento sobre o léxico e a relação semântica existente entre as palavras (significação dos vocábulos que compõem a língua portuguesa);</li> <li>• Regras existentes da língua portuguesa;</li> <li>• Uso da língua nos mais variados contextos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunto de noções sobre o texto;</li> <li>• Conhecer diferentes tipos de textos e formas de discursos;</li> <li>• Organização das narrativas;</li> <li>• Elementos composicionais dos textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações gerais a respeito do objeto em estudo que se encontram armazenadas na memória (formais ou informais).</li> </ul>

Fonte: Construída a partir do livro *Leitor e Autor Aspectos Cognitivos da leitura*, Angela Kleiman, 2007.

## **TÍTULO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS FAVORECEDORAS DAS HABILIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO**

**SÉRIE:** 8º Ano

**TEMA:** Desenvolvimento da compreensão leitora mediante a utilização dos diferentes tipos de conhecimentos.

**CONTEÚDOS:** Mobilização e articulação dos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos; leitura e compreensão de texto.

**MATERIAIS/RECURSOS:** Para desenvolvimento das sequências didáticas mobilizaremos recursos materiais e humanos. Entre os recursos estão xerox, mídias (som, computador e datashow) para projeção de slides e vídeos e pen drive. Os materiais selecionados serão utilizados com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e, conseqüentemente, mais atrativas, buscando auxiliar, assim, no processo de ativação dos conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses em relação aos textos trabalhados. Além dos recursos já citados, serão utilizados lápis, dicionários, cola, papel ofício, jornais, dentre outros, visto que as sequências didáticas planejadas permitem a utilização de recursos diversos.

**OBJETIVO GERAL:** Propor, a partir dos gêneros textuais, o desenvolvimento de sequências didáticas favorecedoras das habilidades de leitura e compreensão leitora, mediante a interação dos três níveis de conhecimentos prévios: conhecimento linguístico, textual e enciclopédico.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar conhecimentos já construídos pelos educandos em relação aos gêneros textuais.
- Perceber e mobilizar conhecimentos textuais como a forma organizacional do texto a partir do gênero em estudo possibilitando a construção de sentido para o texto.
- Utilizar o conhecimento linguístico presente nos textos, sendo o léxico dentre outros, como estratégia favorecedora de construção de sentido atribuída ao texto.
- Perceber e estimular o uso do conhecimento de mundo já internalizado pelo leitor para o desenvolvimento da compreensão leitora.

### **3.1 Passo a passo da proposta interventiva**

A proposta didática busca contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Durante a execução das atividades, estes deverão fazer uso dos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos. As sequências didáticas envolvem gêneros diferentes.

Dolz e Schneuwly (2004) defendem a ideia de que o ensino da Língua Portuguesa deve ser feito através do texto e que o trabalho com texto deve ser desenvolvido a partir dos diferentes gêneros textuais. Segundo os autores, os gêneros são produtos sociais bastante heterogêneos.

Nesse sentido, nossa intenção é proporcionar aos alunos o contato com gêneros como contos e fábulas para que ampliem suas informações a respeito desses gêneros e sejam capazes de reconhecê-los e compreendê-los nas atividades de leitura, ampliando assim seu nível de compreensão leitora.

A opção de desenvolvimento das atividades a partir da utilização dos gêneros leva em consideração as orientações do Ministério da Educação que, ao lançar o documento PDE – Prova Brasil (2008), busca oferecer aos educadores um norte em relação ao trabalho que necessita ser desenvolvido em sala, tendo como meta desenvolver as habilidades e competências em relação à leitura.

Apresentaremos as sequências didáticas que serão desenvolvidas a partir de cada gênero textual. Antes, porém, vale ressaltar que os protagonistas que estão envolvidos no processo das atividades desta proposta de intervenção pedagógica, que visam desenvolver a compreensão

leitora, são alunos do 8º ano, turma C, do turno vespertino, matriculados no Ensino Fundamental, anos finais, de uma escola pública Municipal de Russas.

A instituição pública está localizada na zona periférica deste município e atende aproximadamente 900 alunos nos turnos manhã e tarde, da creche aos anos finais do ensino fundamental, parte deles apresentam condições socioeconômicas pouco favoráveis, onde os indicadores de violência e uso de drogas são alarmantes, sendo a escola, para muitos, o único ambiente que contém livros, revistas e outros recursos que podem contribuir para seu processo de letramento.

A turma do 8º ano C é composta por 24 alunos, com idade entre 13 e 15 anos, apresentam composições familiares diversas. Os sustentos das famílias vêm de fontes distintas como o bolsa família e os serviços domésticos prestados em residências por algumas mães. Outros prestam serviço a uma empresa de calçados, porém existem alguns que não apresentam renda fixa, sobrevivem fazendo biscates.

A maioria dos responsáveis apresentam pouca escolaridade e alguns deles nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Sendo assim, não conseguem auxiliá-los no desenvolvimento das atividades propostas pela escola, como meio de auxiliar no processo de construção de saberes essenciais a todos nós que estamos inseridos na sociedade.

Mediante o cenário apresentado, temos consciência da responsabilidade que exercemos, para que de fato esses alunos tenham o direito de aprender o que necessitam, para que tenham a oportunidade de construir uma história diferente daquela vivida por seus responsáveis, que nem sempre são seus pais.

Abaixo, seguem as sequências didáticas<sup>3</sup> que serão desenvolvidas em 09 horas-aula, tendo como gênero da primeira sequência o conto “Sobressalto”, da escritora Odenilde Nogueira Martins, que conta a história de uma pequena cidade que é tomada de medo após o assassinato de uma menina.

Na segunda sequência, utilizaremos a fábula “A Cigarra e a Formiga” que narra a história de duas personagens que, durante o mesmo período, realizam atividades distintas e, conseqüentemente, acabam tendo destinos diferentes.

Primeira sequência didática

Gênero textual – Conto: “Sobressalto” (Odenilde Nogueira Martins)

1ª etapa (1 h/ aula)

- ✓ Exibir o vídeo do poema Cidadezinha qualquer de Carlos Drummond de Andrade - <https://www.youtube.com/watch?v=MxO6gMGA7OM>
- ✓ Apresentar cenas que apresentem pessoas inquietas, sobressaltadas em decorrência de fatos que ocorrem no cotidiano. Perguntar se eles conseguem estabelecer alguma relação entre o poema e as imagens;
- ✓ Apresentar questionamentos relacionados ao poema e ao cotidiano dos alunos para que ativem seus conhecimentos em torno do assunto:
  - Você consegue fazer uma relação entre a cidade descrita por Drummond e as cidades que conhece?
  - Como você imagina a cidade descrita no poema?
  - A cidade apresentada no poema tem semelhança com a cidade em que você vive?
  - No poema, o escritor afirma que todos vão devagar. Por que ele faz essa afirmação?
  - O poeta defende a ideia de que a vida é besta. Você concorda com essa ideia? Justifique.
- ✓ Suscitar um diálogo com os alunos sobre o que significa a palavra ‘sobressalto’;

<sup>3</sup> As sequências didáticas foram construídas a partir da seleção de textos de livros didáticos, de literatura e da internet, adaptando as atividades ao contexto da turma.

- ✓ Pedir que conversem com o colega ao lado a respeito da questão; depois da conversa em dupla, apresentarem suas impressões à turma;
- ✓ Solicitar que consultem o dicionário e percebam se o significado apresentado mantém uma relação de sentido com as ideias da turma; ler em dupla textos de gêneros diferentes que abordem o tema em estudo;

#### 2ª etapa (2h/aulas)

- ✓ Retomar a sequência iniciada na aula anterior;
- ✓ Informar aos alunos que nas aulas trabalharemos o gênero textual conto;
- ✓ Perguntar o que sabem a respeito desse gênero textual;
- ✓ Apresentar um slide que traz informações a respeito do gênero;
- ✓ Solicitar que os alunos fiquem em duplas;
- ✓ Explicar que iremos trabalhar com um conto cujo título é “Sobressalto” e que durante o trabalho faremos pausas para a realização de diferentes questionamentos;
- ✓ Iniciar fazendo a pergunta: o que será retratado neste conto?
  - Registrar as falas dos alunos;
  - Apresentar mais um slide com uma parte do texto, a partir dele solicitar que registrem em uma folha o que poderá vir em seguida;
  - Dar seguimento à apresentação de slide e discutir a sequência apresentada pelo autor e a indicada por eles no decorrer do texto;
  - Propor que realizem um paralelo entre as previsões iniciais e as que de fato foram concretizadas no texto;
- ✓ Ler individualmente o conto “Sobressalto”.

### Sobressalto

Odenilde Nogueira Martins

É noite quente, de lua clara. As crianças brincam na pequena praça, correndo para lá e para cá, brincando de pega-pega ou de esconde-esconde, enquanto os pais conversam animados. Não há o que temer, todos se conhecem. Ali, o tempo corre sem grandes sobressaltos. As portas e janelas não são trancadas, travas para quê? A vida moderna e seus estorvos são vistos de muito longe, esporadicamente. Curiosidade em vivê-la? Não. O que precisam, eles têm, quase tudo. Um ou dois mascates trazem o que não produzem. Não há o que temer.

Julião Mascate chegou logo cedo à pequena cidade, tocando a buzina para se anunciar: vinha carregado de tecidos coloridos e outras quinquilharias.

– Biiiiippppp!! Bibipiiiiiii! – É hora, minha senhora! Venha escolher seu tecido! Julião tem de tudo: tem brincos, tem colares. Água de cheiro tem, também! Venha logo. Não demore! – Biiiiipppp! Biiiiipppp! – Pro patrão, tem também! Para a criançada, bolas coloridas e bonecas, lápis de cor e peteca!

Minutos depois, lá estava Julião, barraca montada na praça. Em dias de barraca na praça, que mal havia de se esquecer de alguns afazeres? As pessoas acorriam, ninguém ficava em casa. Ao entardecer, como sempre, Julião partiria.

Naquela noite, a conversa girava em torno da chegada do mascate e das compras feitas. Lindaura e Alzirinha jogavam peteca, separadas dos demais meninos e meninas.

As vendas foram fracas e, por isso, Julião resolveu ficar na cidadezinha e montar sua barraca novamente no dia seguinte.

A peteca foi arremessada com muita força. Onde foi parar? Lindaura sai à procura do brinquedo. Demora demais. Alzirinha resolveu procurar também. Atrás do coreto, tropeçou e caiu. Caiu sobre o corpo sem vida de Lindaura.



A cidadezinha, tomada de pesar, ficou muda de terror e espanto. Julião Mascate sumiu. A maldade tomou forma e tocou a todos. Era concreta e tinha nome: Julião Mascate.

Portas e janelas se fecharam. Na praça, não se ouve mais o alarido alegre do riso das crianças, brincadeiras não há. As rodas de conversas diminuíram. Restringem-se a uns poucos homens que conversam baixo e espiam desconfiados por cima do ombro. A cada desconhecido que na cidadezinha chega, um sobressalto. O mal existe. O povo carrega a marca indelével do medo.

- ✓ Solicitar que construam após a leitura um pequeno glossário com vocábulos desconhecidos utilizando informações do contexto e o dicionário;

3ª etapa (1 h/aula)

- ✓ Resolver atividade escrita fazendo uso dos conhecimentos diversos bem como das estratégias de leitura.

#### Atividade de compreensão leitora

- Instigar o uso do conhecimento textual

O conto é uma narrativa curta, em que cada palavra deve ser vista como uma pista para construção do sentido. Apresenta geralmente ações bem reduzidas. O gênero permite que se instaure um clima de envolvimento entre os interlocutores (autor x leitor). O texto narrativo é constituído pelo enredo (o assunto do texto), o narrador, as personagens, o espaço e o tempo.

1) Identifique os elementos narrativos solicitados do conto *Sobressalto*.

a) Fato principal

---

---

b) Narrador – confirme a resposta com uma passagem do texto

---

---

c) Personagens principais – confirme a resposta com uma passagem do texto

---

---

d) Espaço – confirme a resposta com uma passagem do texto

---

---

e) Tempo – confirme a resposta com uma passagem do texto

---

---

- Instigar o uso do conhecimento linguístico

2- No texto narrativo, instala-se um conflito. Identifique-o e comprove com uma passagem do texto.

---

---

---

3- Onomatopeias indicam a reprodução de sons ou ruídos naturais. Identifique no texto um caso de onomatopeia, e diga o que representa.

---

---

---

4- Quando a rotina da pacata cidade era alterada? Comprove sua resposta com um trecho do texto.

---

---

---

5 – De acordo com o texto, identifique o significado da palavra destacada em cada frase, se necessário consultar dicionário.

- “A vida moderna e seus estorvos são vistos de muito longe, **esporadicamente**”

- a) constantemente.
- b) precipitadamente.
- c) de vez em quando.
- d) apenas uma vez.

- “Na praça, não se houve mais o **alarido** alegre do riso das crianças...”

- a) barulho excessivo.
- b) barulho estranho.
- c) calma.
- d) tranquilidade.

- “Ali, o tempo corre sem grandes **sobressaltos**”

- a) dúvida, desconfiança.
- b) felicidade, alegria.
- c) angústia, tristeza.
- d) medo, assombro.

- Instigar o uso do conhecimento enciclopédico

6- Na sua opinião, o título do conto é adequado? Justifique.

---

---

---

7- “A maldade tomou forma e tocou a todos. Era concreta e tinha nome: Julião Mascate”. De acordo com o trecho em destaque, fica evidente que a morte da criança tinha um culpado: Julião Mascate. Os moradores da cidade afirmam ser Mascate o assassino, baseados em que fato?

---

---

---

8- Que relação podemos estabelecer entre o poema “Cidadezinha qualquer” com a cidade descrita no início do conto?

---

---

---

- ✓ Corrigir posteriormente de forma coletiva a atividade proposta.

Segunda sequência didática

Tema: Fábula – A cigarra e a formiga (Esopo)

1ª etapa: A moral expressa no texto (1 h/aula)

- ✓ Iniciar a aula lendo o texto para os alunos;
- ✓ Organizar a turma em dupla, distribuir para cada dupla uma folha contendo uma lista de lições; exemplo de lições – devagar se chega longe. *Quem tudo quer, tudo perde* (Observação: entre as lições listadas na folha, estão as que estarão presentes nas fábulas lidas);
- ✓ Solicitar que leiam, perguntar se eles conseguem associar essas lições de moral a algum gênero textual;
- ✓ Ler e discutir em dupla o significado das lições de moral;
- ✓ Sugerir que utilizem o dicionário caso apresentem dúvida quanto ao vocabulário presente nas morais dos textos;
- ✓ Identificar no texto efeitos de sentido de alguns sinais de pontuação;
- ✓ Socializar suas impressões.

2ª etapa: (2 h/aulas)

Leitura de diversas fábulas – conceito e características do gênero em estudo, assunto abordado nos textos.

- ✓ Iniciar a aula lembrando o percurso desenvolvido;
- ✓ Informar que mais uma vez deverão ficar organizados em dupla;
- ✓ Entregar fábulas distintas aos grupos que deverão após comando fazer trocas de forma que todas as duplas leiam todas as fábulas;
  - O alce e os lobos – La Fontaine
  - O Fazendeiro e seus Filhos – Esopo
  - A assembleia dos ratos – Monteiro Lobato
  - A mulher com o balde de leite – Esopo
- ✓ Solicitar que as duplas apresentem suas impressões sobre os textos, favorecendo assim a ampliação do conhecimento de mundo em relação ao gênero, bem como o conhecimento textual;
- ✓ Questionar os alunos em relação aos aspectos comuns e diferentes em relação aos textos lidos;
- ✓ Realizar registros no quadro;

- ✓ Realizar em dupla a comparação entre as fábulas a partir dos elementos: caracterização dos personagens (cigarra e formiga), cenário (espaço), linguagem utilizada;
- ✓ Aproveitar respostas e fazer outros questionamentos que os ajudem a perceber aspectos ainda não identificados;
- ✓ Sugerir a construção de conceito para o gênero que será registrada no quadro;
- ✓ Informar que nem sempre a moral aparece no fim dos textos, entretanto, não quer dizer que não exista, ela continua implícita na história;
- ✓ Aproveitar para chamar a atenção em relação aos vocábulos utilizados pelos diferentes escritores durante a conceituação;
- ✓ Identificar o assunto abordado em cada fábula;

### 3ª etapa (1 h/aula)

Compreensão leitora envolvendo a ativação dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais

- ✓ Retomar o trabalho iniciado na aula anterior;
- ✓ Explicar que foram ativados diferentes tipos de conhecimentos durante as atividades anteriores e que agora iriam fazer o mesmo, só que individualmente;
- ✓ Propor resolução de atividades de compreensão leitora

## A Cigarra e a Formiga

*ESOPO*

Num belo dia de inverno, as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra:

- Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

- Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra:

- Para falar a verdade, não tive tempo, passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas:

- Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando? E voltaram para o trabalho dando risadas.

*Moral da história:* Os preguiçosos colhem o que merecem.

### Atividade de compreensão leitora

- Instigar o uso do conhecimento textual

1. Em relação ao gênero e a sua estruturação, responda:

a) Qual é o gênero textual?

---

b) Qual é a sua finalidade/função sociocomunicativa/para que serve/objetivo?

---

c) Quais são as principais características?

---

- Instigar o uso do conhecimento linguístico

2. Qual é o assunto do texto?

---

---

3. De acordo com o texto, as formigas estavam tendo o maior trabalho. Por quê?

---

---

4. Na frase “**De repente** aparece uma cigarra:” (l. 3), a palavra pode ser substituída, sem alteração de sentido por:

- a) Desesperadamente.
- b) Apressadamente.
- c) Violentamente.
- d) Inesperadamente.

5. Qual é a ideia principal do texto?

---

---

6. Em qual dos trechos percebemos a existência de uma ironia?

- a) “O que você fez durante o verão?”
- b) “- Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida!”
- c) “- Para falar a verdade, não tive tempo...”
- d) “Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando?”

7. A quem se referem as palavras em destaque?

- a) “- Por favor, formiguinhas, **me** deem um pouco de comida!” (l. 4) \_\_\_\_\_
- b) “ ... para secar **suas** reservas de comida”. (l. 2,3) \_\_\_\_\_
- c) “... coisa que era contra **seus** princípios...” (l. 5) \_\_\_\_\_
- d) “Por acaso não **se** lembrou de guardar comida?” (l. 12) \_\_\_\_\_

8. No trecho, “Bom... Se você passou o verão todo cantando...” (l. 12), as reticências indicam

- a) continuidade.
- b) dúvida.
- c) espanto.
- d) afirmação.

9. Que atitudes humanas a cigarra e a formiga representam?

- a) Trabalho – inocência.
- b) Trabalho – honestidade.
- c) Lealdade – trabalho
- d) Preguiça – trabalho.

10. Qual é o conflito gerador da narrativa?

---

---

- Instigar o uso do conhecimento enciclopédico

11. O texto “A cigarra e as formigas” apresenta a moral “Os preguiçosos colhem o que merecem”. O que você entende por essa afirmação?

---

---

12. Releia o trecho a seguir “*Num belo dia de inverno, as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida*”. Defina que reservas são essas a que o narrador se refere.

---

---

Sabemos que desenvolver o trabalho pedagógico é sempre um grande desafio, porém é preciso acreditar que o sucesso é resultado das ações planejadas. É essencial que se tenha um direcionamento para que de fato possamos alcançar êxito.

Ao iniciarmos a primeira sequência didática percebemos a resistência de apenas dois alunos, pois como apresentam deficiências, preferiam não demonstrar claramente suas limitações. Entretanto, nossa intenção era envolver a todos os alunos e foi assim que fizemos desde o trabalho com a primeira sequência didática.

O passo inicial foi tornar evidente para os educandos que todos nós apresentamos saberes, e que estes são resultados de nossas vivências nos mais variados espaços, o que nos permite dizer que estes saberes são distintos, e que não podem ser hierarquizados. Isto nos faz lembrar Paulo Freire (1987, p. 68) que dizia “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Portanto, não existe saber melhor ou pior.

A partir desse diálogo inicial, reafirmamos a ideia de que no decorrer das atividades seria necessário que ativassem conhecimentos já armazenados, para que novos saberes pudessem ser construídos. Percebemos então, a importância de se elevar autoestima dos discentes, pois os alunos precisam ter consciência de que são capazes de aprender.

Em seguida, continuamos a desenvolver as atividades previstas, sendo que em todo percurso buscávamos fazer com que levantassem hipóteses e utilizassem os diferentes tipos de conhecimentos: textual, linguístico e enciclopédico, fazíamos intervenções para que pudessem estar checando as hipóteses levantadas e instigando a reelaborar novas que deveriam ser confirmadas ou refutadas.

O gênero escolhido para esta sequência foi o conto e, como já mencionado, apresentava uma situação infelizmente comum nos dias atuais nas cidades do interior, a perda progressiva da tranquilidade e da segurança que vem dando lugar ao medo e a violência. O conto escolhido foi “Sobressalto”.

Percebemos que para alguns a palavra parecia estranha. Várias foram as hipóteses levantadas, dentre elas citamos: melhora de vida; alguém que gosta de usar calçado alto; avanços; mudança de vida por meio de instruções; outros a associaram a situações ruins ou algo que havia mexido com o jeito das pessoas.

Nesse momento, buscávamos fazer com que todos apresentassem suas impressões e tínhamos o cuidado de registrá-las, pois sabíamos da importância do aluno trabalhar com os conhecimentos já internalizados. Não interferimos nas opiniões dos alunos. Após, levantarmos as hipóteses seguimos com a sequência prevista e no momento que leram o texto puderam verificar se as hipóteses levantadas condiziam com o texto. Aproveitamos para mostramos a distinção entre a expressão sobre salto e grafia da palavra sobressalto, buscando associá-las aos seus respectivos significados.

Ao longo do desenvolvimento da sequência percebíamos que o engajamento dos alunos aumentava e que durante o desenvolvimento da atividade escrita mostravam-se estimulados para a resolução. Verificamos que as metodologias propostas no decorrer das aulas, possibilitaram dinamismo e participação.

Para concluir, o projeto interventivo utilizamos a segunda sequência didática, que tinha como o gênero a fábula. Os alunos participaram de forma unânime de todas as atividades previstas, sem demonstrar desinteresse pelas atividades propostas e confiantes em seu potencial sendo demonstrado durante a execução das atividades.

Antes, porém, de informarmos sobre o gênero em estudo, trabalhamos uma lista de títulos de histórias com suas respectivas morais, informações estas que os levaram a concluir que o gênero a ser estudado seria fábula.

O trabalho com esta sequência permitiu reflexões voltadas para valores que precisam ser cultivados na sociedade em que vivemos. Ressaltamos que as morais das fábulas permitiram a ampliação do vocabulário sendo necessário, em algumas situações, o uso do dicionário por parte de algumas duplas, entretanto, outras buscaram estabelecer sentido apenas pelas informações linguísticas presentes no texto.

Portanto, para conseguir obter sucesso no decorrer das atividades, os alunos precisaram fazer uso das estratégias de leitura e dos diferentes tipos de conhecimentos que conseguiram construir durante o desenvolvimento das sequências didáticas ou daqueles já internalizados em decorrência de suas vivências. Sendo assim, a maioria dos alunos quando entraram em contato com o texto foram capazes de mobilizar os conhecimentos necessário para conseguir realizar a compreensão.

No decorrer dos trabalhos, nos deparamos com dificuldades que foram sendo sanadas, pois como já havíamos falado inicialmente, nem sempre a escola conta com os recursos necessários para execução das atividades, sendo preciso assumirmos responsabilidades que não deveriam ser nossa e sim da instituição escolar.

#### 4 Análise de resultados

Para realizarmos o trabalho de intervenção colhemos informações através do Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF). Portanto, apesar de termos desenvolvido uma série de atividades que nos permitiria analisar os dados, resolvemos levar em consideração as informações apresentadas pelo mesmo sistema, pois queríamos confirmar se essas aproximavam-se dos dados registrados durante o processo de intervenção.

Os dados da tabela apresentam informações do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF) após realização da intervenção pedagógica.

TABELA 02 – RELATÓRIO DE DESCRITORES APÓS INTERVENÇÃO

<b>Relatório de descritores</b>				
<b>ESCOLA MUNICIPAL ANA XAVIER LOPES, 2016 - 2º bimestre 8º ano Turma C</b>				
<b>Português</b>				
<b>Código</b>	<b>Descritor</b>	<b>Disciplina</b>	<b>%Certo</b>	<b>%Errado</b>
LP8T1D6. PB9	Identificar o tema de um texto	Português	90,90	9,09
LP8T1D4. PB9	Inferir uma informação implícita em um texto	Português	59,09	40,90
LP8T1D3. PB9	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Português	95,45	4,54

Fonte: [www.deolhonarede.com.br](http://www.deolhonarede.com.br)

Os dados da tabela foram gerados a partir dos resultados da avaliação realizada no final do bimestre (junho). Para tanto, foram utilizadas as questões abaixo. Salientamos que selecionamos apenas as que estavam relacionadas com os descritores que foram foco da intervenção.

Leia o texto

### CONSTRUÇÃO

Chico Buarque

Amou daquela vez como se fosse a última  
Beijou sua mulher como se fosse a última  
E cada filho seu como se fosse o único  
E atravessou a rua com seu passo tímido  
Subiu a construção como se fosse máquina  
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas  
Tijolo com tijolo num desenho mágico  
Seus olhos embotados de cimento e lágrima  
Sentou pra descansar como se fosse sábado  
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe  
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago  
Dançou e gargalhou como se ouvisse música  
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado  
E flutuou no ar como se fosse um pássaro  
E se acabou no chão feito um pacote flácido  
Agonizou no meio do passeio público  
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego.

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45124>.

D4. A letra da música conta a história de um

- A) náufrago.
- B) príncipe.
- C) pedreiro.
- D) bêbado.

Leia o texto

### O FANTASMA DA SEDE

A água evapora dos oceanos, cai sobre a terra, aflui para os rios e escorre de volta para o mar – e parece, assim, ser um recurso ilimitado. Mas apenas 2,5% da água do planeta é doce e a maior parte dela está congelada nos polos. Assim, de toda a água doce existente, apenas 0,6% pode ser utilizada. Para piorar, mudanças climáticas podem alterar a distribuição dos locais e dos períodos de cheias, e a elevação do nível dos mares pode tornar salobra a água doce dos litorais. [...]

Cada pessoa necessita de pelo menos meio metro cúbico de água limpa por dia, para beber, cozinhar e manter a higiene pessoal. Mas, um sexto da população mundial tem de se contentar com menos do que isso.

*National Geographic*, abril/2001.



D4. Segundo o texto, a água parece ser um recurso ilimitado devido

- A) a escassez ser um problema resolvido com as chuvas.
- B) a três terços de todo o planeta serem compostos por água.
- C) ao ciclo que ela percorre saindo e retornando para o oceano.
- D) ao fato de a água do planeta ser suficiente para o homem.

D4. A palavra “**FANTASMA**” foi o recurso utilizado no título por representar

- A) a abundância de água.
- B) algo que assombra.
- C) o branco das geleiras.
- D) o sabor ruim da água.

Leia o texto

Carlos Queiroz Telles

Cabelos molhados,  
sol encharcado,  
pele salgada,  
vento nos olhos,  
areia nos pés.

O corpo sem peso  
é nuvem à-toa.  
O tempo inexistente.  
A vida é uma boa!

Mergulho na água  
azul deste céu.  
Sou peixe de ar.  
Sou ave de mar.

Mergulho em mim mesmo,  
silêncio profundo.  
Sou eu e sou Deus  
de passagem no mundo,  
nadando sem rumo  
entre conchas e paz.

*Sonhos, grilos e paixões.* São Paulo: Moderna, 1990. p. 38.

D6 O texto trata de

- A) liberdade.
- B) angústia.
- C) tristeza.
- D) medo.

Leia o texto



Disponível em: <http://www.pwdesenhos.com.br>.

D3. Na frase: “Estou me sentindo um zero à esquerda...”, a expressão sublinhada significa que o cesto de lixo está

- A) se sentindo valioso.
- B) se sentindo sem valor.
- C) sendo acumulado.
- D) causando doenças.

Ressaltamos que a Matriz de Referência de Língua Portuguesa é composta de 21 descritores que avalia as competências e habilidades do educando em relação à leitura. Entretanto, ao realizarmos a avaliação diagnóstica selecionamos três descritores que deveriam ser avaliados após processo interventivo. Nossa intenção era propor atividades que favorecessem o desenvolvimento das habilidades que favorecessem a compreensão leitora.

Os gêneros utilizados durante as sequências didáticas variaram, pois buscávamos fazê-los compreender que era possível propor o desenvolvimento das habilidades por meio de variados gêneros, haja vista que essa é uma orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas orientações do Ministério da Educação ao lançar o documento PDE – Prova Brasil (2008).

Quando preparamos as sequências didáticas buscávamos fazer com que os educandos pudessem mobilizar os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, para tanto, incentivávamos a fazer uso das estratégias de leitura, buscando enfatizar a importância dessa ferramenta para a construção de sentido do texto.

A opção pela metodologia sequência didática tinha a intenção de ajudar de alguma forma, a melhorar o desempenho desses alunos no processo de leitura e compreensão.

O quadro comparativo, bem como os gráficos que apresentaremos a seguir leva em consideração as habilidades que foram analisadas nas avaliações realizadas em abril(diagnóstica) e no final do bimestre(junho). Ao analisarmos os resultados das avaliações em relação aos descritores (D3), (D4) e (D6) visualizamos os seguintes resultados:

#### TABELA 03 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS INFORMAÇÕES

DESCRITOR AVALIADO	Atividade Diagnóstica		Atividade após Intervenção	
	Certo	Errado	Certo	Errado
D6 - Identificar o tema de um texto	45,83	54,16	90,90	9,09
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto	45,83	54,16	59,09	40,90
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	66,66	33,33	95,45	4,54

Fonte: Tabela construída a partir das informações do Sistema de Avaliação Municipal do Ensino Fundamental-SMAEF, do site [www.deolhonarede.com.br](http://www.deolhonarede.com.br).

GRÁFICO 01 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

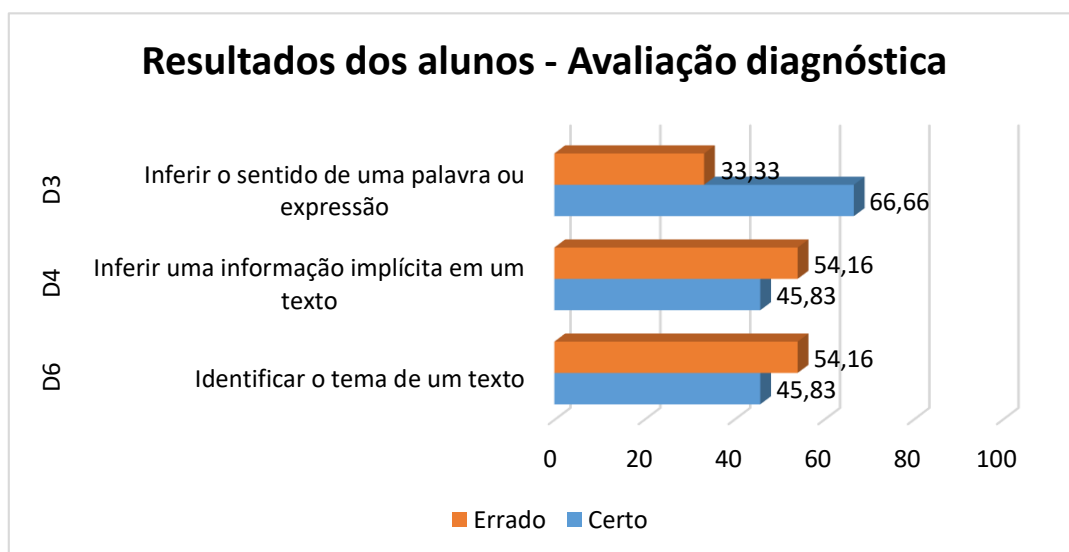
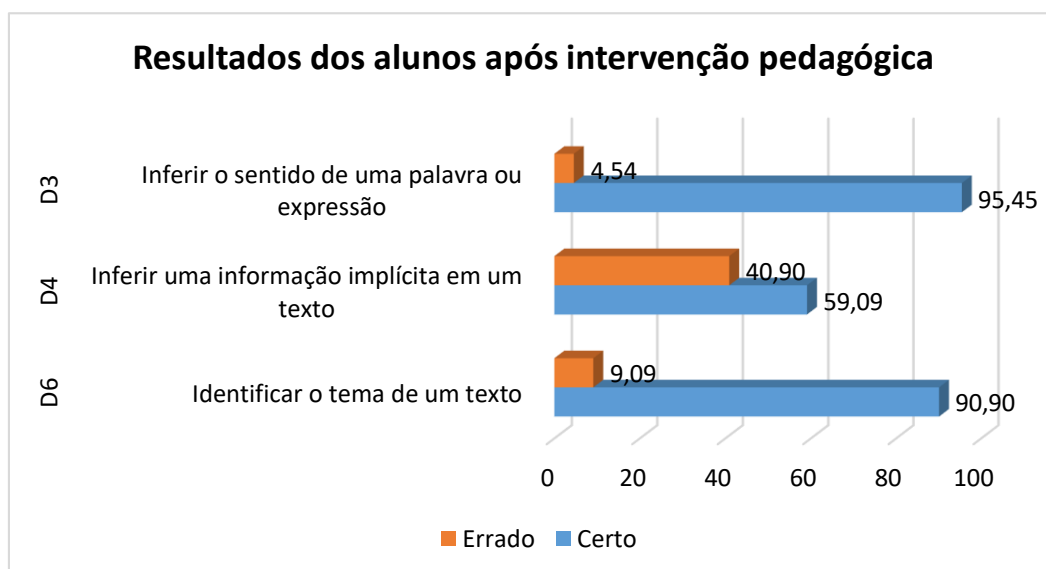


GRÁFICO 02 – RESULTADOS APÓS INTERVENÇÃO



As atividades propostas durante a intervenção buscaram contribuir assim, para o desenvolvimento das habilidades relacionadas aos diferentes descritores dentre eles o D6, D4 e D3. Com isso, pretendíamos perceber se, de fato, as sequências didáticas permitiram as aprendizagens que possibilitassem a compreensão leitora.

Quando analisamos os dados em relação ao descritor D-06, que avalia a capacidade dos educandos em identificar o assunto central abordado no texto, percebemos resultados muito positivos. A avaliação diagnóstica demonstrou que o percentual de acerto em relação ao descritor ficou abaixo de cinquenta por cento. Os dados evidenciaram a dificuldade em relação a essa competência. Porém, se compararmos os resultados das duas avaliações visualizamos uma mudança significativa, pois o percentual de acerto em relação ao item ultrapassou 90%.

A partir das informações fornecidas em relação ao descritor constatamos que a quantidade de alunos que obtiveram sucesso foi alto. Fica evidente assim, que após a intervenção os alunos mostraram-se capazes de relacionar as informações presentes no texto, de forma que conseguiram identificar o assunto que estava sendo abordado.

Em relação ao descritor D-04 verificamos uma mudança satisfatória, pois o percentual de acerto alcançou quase 60%, enquanto na avaliação anterior aproximou-se dos 46%. Uma parte da turma conseguiu articular informações textuais utilizando dentre outras, as informações que poderiam estar associadas ao gênero textual como pista para conseguir realizar suas inferências.

Sabemos que para realizar esta questão o aluno necessitaria buscar informações que não encontravam-se apenas materializadas no texto, ele precisaria fazer a articulação entre as informações explícitas e aquelas que compõe o seu conhecimento enciclopédico. Koch (2010, p. 42) confirma isso ao dizer que é necessário existir “relações entre informação textualmente **expressa e conhecimentos prévios, pressupostos como partilhados**” para conseguir estabelecer o sentido ao texto.

Já em relação ao descritor D-03 os resultados foram excelentes, pois o percentual de acertos ultrapassou 95%, isto demonstra que apenas um dos vinte e quatro alunos não conseguiu obter êxito nesta habilidade. Para resolver o item, precisariam fazer uso dos conhecimentos linguísticos no que diz respeito ao vocabulário e ao sentido das palavras no contexto.

A sala quase por unanimidade conseguiu retomar o sentido da expressão sublinhada. Para tanto acreditamos que tenham utilizado as informações presentes na superfície do texto, bem como de conhecimentos prévios já armazenados resultado de outras vivências. Vale ressaltar também, que para reestabelecer o sentido precisaram levar em consideração o contexto na qual essas estavam relacionadas.

Reafirmamos assim, uma questão trabalhada nas sequências didáticas, a de que o sentido das palavras ou expressões são determinadas por seu contexto, podendo variar em decorrência da situação de uso. Sendo assim, perde sentido nos dias atuais fazer com que nossos alunos estudem sinônimos e antônimos sem ter por base um contexto no qual estas palavras estejam inseridas.

Mediante o quadro apresentado podemos verificar que ocorreram avanços significativos, se compararmos aos resultados apresentados na prova diagnóstica (abril) e aqueles referentes ao final do 2º bimestre (junho). Além disso, observamos durante o processo de intervenção que os educandos buscavam utilizar os diferentes tipos de conhecimento para chegar a resolução correta das questões propostas, mostravam-se motivados a realizá-las.

Observamos que realizavam as atividades não porque eram obrigados, e sim, para demonstrar que estavam aprendendo e faziam questão de partilhar essa informação, fato que não acontecia antes.

Um fato que merece destaque é que durante o desenvolvimento das atividades já não se mostravam resistentes às leituras propostas, deixando a impressão de que ler não parecia ser chato e cansativo e sim, uma atividade prazerosa e que pode contribuir de forma significativa em seu processo de formação.

Outro fator que pode ter contribuído para a mudança de postura dos educandos pode estar relacionado ao trabalho realizado com as estratégias em sala de aula, deixando evidente para os alunos que existem possíveis caminhos que os levam a construir o sentido do texto. Sendo assim, os alunos compreendem o que leem, conhecem e sabem usar estratégias que os levem à compreensão.

## 5 Considerações Finais

Os dados das duas avaliações evidenciam que houve um avanço no processo de leitura e compreensão, observamos que os educandos em dois dos três descritores aproximaram-se de 100% de acerto. Isso demonstra que conseguiram acionar conhecimentos já internalizados para chegarem a estabelecer as informações necessárias a resolução dos itens, confirmando assim que ocorreu o desenvolvimento das habilidades.

Percebemos assim que, durante o processo de compreensão de um texto, faz-se necessária a ativação de conhecimentos armazenados pelo leitor que são oriundos de vivências cotidianas adquiridas nos diferentes contextos, necessitando lançar mão de conhecimentos existentes para formular um novo. Koch & Elias (2014, p. 37) citam Allende e Condemarin para afirmar que **“a compreensão não requer que os conhecimentos do texto coincidam, mas que possam interagir dinamicamente”**.

Constatamos, porém, que antes da intervenção muitos encontravam dificuldades com essas mesmas habilidades. Esse pode ter sido um dos fatos que tenham contribuído para não construção de sentido estabelecido pelo texto. Somando-se a isso, podem também ter colaborado para os resultados a limitação do repertório linguístico e o não acionamento de conhecimentos armazenados.

## 6 Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB: Inep, 2008.
- DELL' ISOLA, Regina. L. P. **Leituras: Inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte. Formato Editorial, 2001.
- DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona), In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspecto sociolinguístico da leitura**. 10ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentido**. 9. ed. 3ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O ensino de português a partir do texto**. Recife: s/ ed 1985. (mimeogr.)
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## “QUEM SOU EU? ’ NÃO SOU O NEGRO DO “NAVIO NEGREIRO”: UM OLHAR SOBRE O NEGRO NOS POEMAS DE CASTRO ALVES E LUIZ GAMA

Rosely Vieira de Jesus<sup>1</sup>

### **Resumo:**

Comumente a forma como o texto é apresentado a nossos alunos acaba afastando-os da leitura literária. Produções de valor inestimável não ocupam o espaço devido nas aulas de Literatura e, por conta disso, faz-se necessário um novo olhar sobre a composição literária em que os educandos se envolvam com o texto, apropriem-se dele, percebam suas características e intenções para que desenvolvam uma visão crítico-reflexiva. Assim, o presente trabalho visa construir junto aos discentes uma aprendizagem significativa sobre Literatura Afro-brasileira utilizando textos literários para que possamos refletir sobre o lugar do negro nas poesias de Castro Alves e Luiz Gama analisando as intenções por trás de cada verso e assim produzirmos possíveis interpretações. O trabalho baseia-se na perspectiva do letramento literário de Rildo Cosson que prioriza a motivação, apresentação autores, leitura e interpretação. Propõe a realização de uma sequência didática em que atividades tratarão de temas relacionados à escravidão, resistência e identidade. O trabalho será desenvolvido a partir da análise e discussão de poemas destes autores para que os educandos reflitam sobre a representação do negro como sujeito ou objeto e de que forma essa discussão pode contribuir na construção social do indivíduo. O diálogo proposto também pretende dar visibilidade a autores excluídos nas escolas por não fazerem parte do círculo canônico literário brasileiro. Esperamos que ao final da sequência os educandos, além de conhecerem autores expressivos da Literatura, possam também relacionar as leituras realizadas aos seus conhecimentos de mundo.

Palavras-chave: Luiz Gama, Castro Alves, poesia, resistência, leitura.

### **Resumen:**

Normalmente, el modo como el texto se presenta a nuestros estudiantes terminan conduciendo lejos de la lectura literaria. Producciones de valor incalculable no ocupan espacio debido en las clases de literatura y, debido a eso, es necesario un nuevo vistazo a la composición literária donde los alumnos deben comprometerse con el texto, para que le sea apropiado, comprender sus características e intenciones para que desarrollen una visión crítico-reflexiva. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo construir junto a los estudiantes el aprendizaje significativo sobre la literatura afro-brasileña textos literarios para que podamos reflexionar sobre el lugar del negro en la poesía de Castro Alves y Luiz Gama el análisis de las intenciones detrás de cada verso y así producir posibles interpretaciones El trabajo se basa en la perspectiva de la alfabetización literaria de Rildo Cosson que da prioridad a la motivación, presentación de autores, lectura e interpretación. Se propone llevar a cabo una secuencia didáctica en la que las actividades se abordarán cuestiones relacionadas con la esclavitud, la resistencia y la identidad. El trabajo se desarrollará a partir del análisis y la discusión de los poemas de

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Vernáculas, especialista em Literatura Afro-brasileira, Africana e Indígena, mestranda em Letras do Mestrado Profissional em Letras- Profletras da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: lylynegreiros@hotmail.com.

estos autores para los estudiantes a reflexionar sobre la representación del negro como sujeto u objeto y cómo esta discusión puede contribuir en la construcción social del individuo. El diálogo propuesto también tiene como objetivo dar visibilidad a los autores excluidos en las escuelas, autores que no hacen parte del círculo del canon literario brasileño. Esperamos que al final de la secuencia los estudiantes, además de conocimiento de los autores importantes de la literatura, también se pueden relacionar las lecturas hechas de su conocimiento del mundo.

Palabras clave: Luiz Gama, Castro Alves, poesía, resistencia, lectura.

## **1 A importância do texto literário na sala de aula**

Sabe-se que os processos que envolvem a aprendizagem da leitura literária demandam reflexões, práticas diferenciadas e exigem muito mais do que a simples leitura superficial que geralmente fazemos de algum texto nas aulas de Literatura. A leitura envolver vários aspectos que nos auxiliam na compreensão e percepção de tudo o que nos cerca.

Nesse processo, os nossos conhecimentos linguísticos, textuais e pessoais, interagem com os textos que nos são disponibilizados. A maneira como a leitura é apresentada, pode influenciar tanto positiva como negativamente no desenvolvimento da leitura literária do educando despertando ou podendo o interesse pela nossa Literatura e suas nuances.

Observamos que o texto literário não é tratado com a importância devida. Muitas vezes o trabalho que realizamos no ambiente escolar, resume-se a sua utilização como suporte para aprendizado de algum assunto ou simplesmente com foco em concursos de acesso ao ensino superior, sem que as especificidades do texto literário tenha espaço adequado para que assim possa despertar o gosto por esse tipo de leitura no alunado.

Comumente a forma como o texto literário é visto nas unidades escolares acaba afastando o nosso aluno dessa forma de leitura, deixando de contribuir para o enriquecimento das experiências pessoais dos discentes, pois não trabalhamos a literatura como uma importante fonte de informação. As escolhas que fazemos em nossas aulas afetam de forma singular o gosto pelos escritos literários. Muitas produções de valor cultural inestimável não ocupam espaço devido nas aulas de Literatura, muitas vezes, pela falta de conhecimento do professor sobre determinados autores.

A poesia, por exemplo, geralmente te trabalhada superficialmente em nossas aulas. Preocupamo-nos com a rima e métrica e deixamos de lado a sentimentalidade, emotividade e a mensagem dos poemas. Importante seria o trabalho de incentivo à leitura de textos poéticos que levasse os alunos a uma construção significativa.

Entendemos que o professor deve ser um constante pesquisador para que possa diversificar os textos apresentados em sala e dar oportunidade aos alunos de conhecerem autores que não estão no ciclo permanente dos estudos literários nas escolas.

Ensinar Literatura somente revisitando cânones ou passeando por escolas literárias não supre as necessidades que os educandos possuem para a expansão do conhecimento e não o relaciona com as vivências nos espaços sociais ao qual estão inseridos. Assim, o texto literário acaba sendo utilizado como pretexto para atividades que envolvem aprendizado conteudista ou para estudar a teoria da Literatura, abordando

elemento como enredo, personagens e outros sem atentar-se para a totalidade do texto que, quase nunca, é protagonista das aulas de português.

É necessário um novo olhar voltado para o trabalho com textos literários na escola. O nosso aluno precisa compreender que aprender Literatura é muito mais do que memorizar estilos e formas literárias, aprender Literatura é envolver-se com o texto, apropriar-se dele, perceber suas características e intenções e além de tudo construir sua própria visão sobre o que está escrito, relacionando esta com suas vivências cotidianas.

Objetivamos com essa proposta realizar um trabalho de leitura de texto literário, compreensão e análise do diverso dentro do gênero poético.

Acreditamos que essa proposta trará importantes reflexões sobre o fazer literário na instituição em que será aplicada. Primamos pela realização atividades diversas de leitura e compreensão textual que despertem o interesse do aluno e façam com que eles interajam na construção significativa do seu conhecimento, fazendo com que possamos colaborar para seu conhecimento de mundo.

## **2 Descrição da proposta de intervenção pedagógica.**

A proposta didática intitulada **“Quem sou eu? Não sou o negro do Navio Negroiro: o olhar sobre o negro(a) nos poemas de Castro Alves e Luiz Gama”** tem como público alvo alunos do 9º ano de uma Escola Municipal, utilizando como tema a Literatura Afro-brasileira visando trabalhar a interpretação de poemas do século XIX, cujo elemento principal é o olhar que se tem sobre os negros(as) nas produções poéticas de referidos autores. O conteúdo a ser trabalhado são poemas de Castro Alves e Luiz Gama que tragam como temática a representação dos negros nos escritos literários.

A escola em questão funciona nos turnos matutino e vespertino, com 300 alunos matriculados. A instituição dispõe de poucos materiais e, por conta disso, solicitaremos alguns que serão utilizados na proposta à Secretaria de Educação.

Para o desenvolvimento desta intervenção precisaremos de materiais tais como: Data-show, livros diversos, computador, papel, caneta, lápis, impressões, imagens, gravadores, celulares.

A proposta visa desenvolver atividades que priorizem a Literatura Afro-brasileira que sofre um apagamento proposital nos espaços escolares. Este espaço é destinado comumente a escritores canônicos, revisitados incessantemente e considerados os eleitos pelos “especialistas” em Literatura.

Tanto o termo negro(a) como a expressão afro-brasileiro(a) são utilizados para caracterizar uma particularidade artística e literária ou mesmo cultural em especial (...). É importante ressaltar que o poder de escolha está na mão de grupos sociais privilegiados e/ou especialistas- os críticos. São eles que acabam por decidir que autores devem ser lidos e que textos devem fazer parte dos programas escolares de Literatura. (SOUZA & LIMA, p.12,2006).

Nas discussões realizadas, muito se pode perceber sobre o lugar que é destinado aos escritores negros e negras pela sociedade brasileira. Obras riquíssimas e de importância cultural e social significativa não possuem a visibilidade que merecem dentro do cenário da Literatura Brasileira.

No ensaio de Eduardo de Assis, *Entre Orfeu e Exu*, a afrodescendência toma a palavra, observamos quantos de nossos escritores afrodescendentes são desconhecidos e invisibilizados propositalmente. Vê-se então uma necessidade de

Ampliar a visibilidade e aprofundar a reflexão a respeito da escritura dos afro-brasileiros no passado e no presente. A omissão da maioria desses autores é comum nas obras de crítica e historiografia literárias, responsáveis pela institucionalização do cânone. (DUARTE, p.19, 2011).



Consideramos importante que esses autores sejam resgatados, estudados, lidos e declamados pelos nossos educandos, além de ocupem lugar de destaque dentro da Literatura e nos ambientes escolares. Muitos escritores afro-brasileiros, dentre eles Luiz Gama, que ‘ao assumir sua afrodescendência e invocar a “musa de azeviche” (DUARTE, p 14,2011) mostra a relação de pertencimento com suas origens. A extensa e importante obra de Gama deveria ser estudada mais profundamente nos espaços escolares, mas não são apresentadas a nossos alunos, por desconhecimento ou por comodismo.

A escolha do gênero poético se deu pela possibilidade dos alunos vivenciarem experiências na construção dos mais diversos significados. O trabalho com a subjetividade é muito importante na formação do leitor crítico que esse possa levar para seu cotidiano conhecimento literário, despertando assim o gosto pela diversidade literária. Walty discorre sobre um momento interessante em que

A experiência de se ler poesia informalmente, pelo simples prazer da leitura, seja em espaços fechados (salas de aula, bibliotecas), seja em espaços abertos (jardins, praças, à sombra de árvores) revelou-se eficaz. Livros, poetas de época e estilos diferentes foram colocados à disposição dos alunos que os podiam escolher e ler à vontade. Após um certo tempo, foi facultado, àqueles que o desejassem, partilhar sua experiência com os colegas lendo poemas em voz alta e, eventualmente, comentando-os. (WALTY, p.89, 1992).

Utilizar a poesia para despertar o interesse dos educandos é muito importante. E para que o trabalho seja bem sucedido devemos fazer escolhas que dialoguem com as expectativas dos alunos e também que tenham uma função social. Por esse motivo a escolha de autores que falem de poesia, cada um a seu modo, pode trazer para o ambiente da sala de aula, temáticas que possam despertar o interesse dos alunos abrindo um leque de possibilidades que poderão desembocar na construção significativa do conhecimento.

Para a realização desse trabalho dois escritores foram escolhidos. Um deles, Castro Alves é constantemente revisitado nas unidades escolares nas comemorações sobre Abolição ou Consciência Negra e o outro Luiz Gama, apesar de ter uma vasta obra e ter sido um dos precursores do abolicionismo no Brasil, tem seus escritos esquecidos, deixando de trazer importantes contribuições para o desenvolvimento da visão crítica do nosso alunado sobre questões de resistência e luta do povo negro.

Nos poemas de Castro Alves a vida e a história negra serviram de inspiração para inúmeras produções que até hoje são utilizados incansavelmente em muitas atividades realizadas em ambiente escolar e, alguns desses poemas, trazem uma carga negativa sobre a imagem do negro escravizado. A vitimização demonstrada nesses poemas leva-nos a refletir qual o papel foi reservado ao negro na sociedade brasileira.

Convivendo contemporaneamente, Castro Alves e Luiz Gama não receberam destaque similar apesar de discutirem temáticas tão próximas, cada autor a seu modo. Tradicionalmente quando falamos em poesia abolicionista na Era Romântica lembramos logo de Castro Alves com sua célebre poesia “Navio Negreiro” que mostra todo o sofrimento que foi imputado à população africana, retirados de suas terras e escravizados como animais.

Castro Alves e sua poesia têm seus méritos ao abordar uma temática que ia de encontro aos interesses econômicos e sociais da burguesia da época. Estes só queriam a manutenção do regime escravocrata e continuidade do modelo de sociedade que privilegiava uma determinada etnia. Mesmo dando importância a massa oprimida escravizada, Castro Alves o fez, muitas vezes, de forma excessivamente piedosa que não se vinculava a figura do negro sujeito, resistente e consciente, mas sim a de vítima que precisava ser defendida por alguém. Em alguns de seus poemas acabava

“reforçando no negro os estigmas de primitivo, desprovido de intelectualidade, dócil ou agressivo, conforme os animais a que os escravos são comparados” (SILVA, pag.7, 2007). Apesar de discutir a temática e utilizar a Literatura para expor as agruras do povo negro, em alguns momentos o fazia nos moldes que serviam à burguesia, reforçando, muitas vezes, valores e estereótipos produzidos pela classe dominante.

Mas o que dizer da abordagem da mesma temática feita por Luiz Gama? O poeta utilizou-se do sarcasmo e certa acidez em suas poesias para denunciar o subjugo provocado pela escravatura no século XIX aos negros, escravizados e aos que eram considerados livres oficialmente, apesar de não terem sua liberdade respeitada, pelas leis da época. Dedicou sua vida em favor da contestação dos moldes repressores vigentes na época. Destacou-se desde a juventude por lutar pela liberdade e dedicar-se aos estudos. Hostilizado pela elite branca, sofreu perseguições, mas nem por isso deixou-se abater continuando sua luta pela libertação dos negros, utilizando para isso sua poesia e seu conhecimento em defesa de um ideal.

Gama expressava em sua poesia que ser branco ou negro não, era uma questão de cor da pele e sim de ascendência. Em seus poemas, não se limitava a afirmar-se enquanto negro. Possuía intencionalidades em seu discurso. Para Gama a liberdade do negro era o direito de expressar-se, ter seu pensamento e ações livres.

Por conta da história de luta deste autor, consideramos importante que o nosso aluno conheça seus poemas e relacionem com os momentos históricos passados e presentes vividos pelo povo negro.

### **3 Objetivos.**

#### **Geral:**

- Construir junto ao discente a aprendizagem significativa sobre a Literatura Afro-brasileira no que diz respeito leitura comparada para que os alunos produzam e expressem suas opiniões sobre os poemas estudadas, buscando relacioná-los aos seus conhecimentos prévios.

#### **Específicos:**

- Refletir sobre o lugar do negro(a) nos poemas apresentados construindo uma visão crítico-reflexiva;
- Localizar informações relevantes no texto para construir uma compreensão global, identificando elementos de identidade afro-brasileira nos poemas.
- Produzir conhecimento contextualizado através da leitura;
- Desenvolver uma aprendizagem cooperativa privilegiando a socialização do conhecimento.

### **4 Justificativa**

Temos a impressão que o trabalho com textos literários é posto em um lugar secundário em detrimento aos conteúdos formais da Língua Portuguesa.

Obras de importância cultural inestimável deixam de ser apresentadas e utilizadas em sala de aula por conta de um tradicionalismo que não agrega conhecimento aos nossos educandos.

É importante que o trabalho com textos literários seja realizado com alunos do ensino fundamental, mas este não pode ser feito de qualquer maneira. Os objetivos devem ser definidos, as escolhas dos conteúdos devem ser condizentes a série dos

alunos e o texto literário deve ser tratado como protagonista. Os professores devem ser leitores assíduos e pesquisadores constantes, para assim desenvolver estratégias que possibilitem apresentar aos nossos educandos a Literatura de forma agradável e que o conhecimento seja construído significativamente.

O trabalho realizado com poemas pode levar os educandos a terem contato com obras que talvez eles não tivessem acesso fora do ambiente escolar e, além disso, explorar a capacidade interpretativa relacionando-as com o conhecimento de mundo de cada um.

Conhecer a nossa história através de escritores que participaram ativamente da luta pelo povo negro, nos dá uma visão mais ampla da representação dos negros escravizados e nos leva a uma reflexão sobre o não lugar que esses escritores ocupam em nossas unidades escolares.

## **5 Descrição metodológica das atividades.**

A intenção inicial é discutir junto aos discentes o lugar ocupado pelos escritores negros na Literatura, bem como analisar e interpretar poemas de Castro Alves e Luiz Gama comparando os escritos relacionados à mesma temática.

Procuraremos com a proposta em questão desenvolver uma postura crítico-reflexiva dos educandos, aguçando o aspecto opinativo para que os mesmos construam suas impressões sobre os textos trabalhados.

A proposta de trabalho intitulada **“Quem sou eu? Não sou o negro do Navio Negroiro: um olhar sobre o negro nos poemas de Castro Alves e Luiz Gama”** pretende realizar atividades em etapas para o desenvolvimento da interpretação dos discentes afim de que os mesmos produzam conhecimento individualizado e coletivo sobre textos literários.

Levantamento bibliográfico, leituras diversas, aula expositiva, pesquisas e debates constituirão base para a execução das atividades.

Pretendemos que os trabalhos se desenvolvam em etapas tendo algumas delas como base a sequência proposta por Cosson, que prioriza quatro momentos no trabalho com texto literário:

- A motivação que prepara o educando para o conhecimento sobre poesia de forma prazerosa, escolhendo temas que estimulem o gosto pela leitura literária.
- A introdução que apresenta o autor ou os autores para a aula, momento para os educandos se ambientarem com as obras a serem trabalhadas.
- A leitura trará informações pertinentes para a consolidação da próxima etapa que é a interpretação.
- A interpretação constituirá no entendimento que os educandos formularão sobre os poemas apresentados.

Antes de iniciarmos propriamente as atividades traremos para as aulas exemplos de poemas com temas relacionados à escravidão, resistência e identidade previamente escolhidos para observar a linguagem, consistência dos versos e o suporte em que é veiculada, além das ideias ao redor das quais os poemas se realizam.

### **5.1 Descrição das etapas.**

A etapa 1 intitulada **“O que é poema?”** terá duração de 1h/aula, objetivando apresentar aos educandos os elementos que compõem os poemas.

Os materiais utilizados serão música instrumental africana, cópias de textos poéticos diversos, uma caixa. Para a realização da atividade a sala estará em círculo com música ao fundo e a professora declamará um poema para os alunos. Depois da declamação, questionará aos educandos qual a sua percepção sobre o texto. Em seguida a professora utiliza a fala dos alunos para conceituar poema e explicar os elementos que caracterizam.

Após essa caracterização os educandos serão convidados a retirar um poema da caixa e declamar se assim desejar.

Na etapa seguinte, **“Literatura Afro-brasileira: conhecendo os autores”**, propomos a realização das atividades em 2h/aula, com o objetivo de introduzir sobre Literatura Afro-brasileira e apresentar dois escritores que discutem sobre a mesma temática. No desenvolvimento desta etapa os educandos assistirão a 3 vídeos curtos. O primeiro sobre conceito de Literatura Afro-brasileira e os dois seguintes pequenas apresentações dos escritores Castro Alves e Luiz Gama. Depois dos vídeos abriremos espaço para a discussão sobre Literatura Afro-brasileira e o lugar de cada autor apresentado. Para isso questionaremos aos educando o conhecimento prévio sobre as obras dos escritores selecionados. A partir das questões levantadas os educandos se dividirão em quatro grupos e cada um deles construirá um quadro síntese em forma de cartaz, que será fixado na sala de aula, contendo as informações mais relevantes que apreenderam. Os educandos poderão usar seus smartphones para pesquisarem sobre a temática.

A etapa 3 cujo título é **“Leitura de poemas”**, terá duração de 4h/aula. O objetivo principal é conhecer poemas escritos por Castro Alves e Luiz Gama que possuem temáticas semelhantes. Nesse momento apresentaremos trechos de poemas dos autores em questão cuja temática é relacionada aos negros, com a intenção de analisar como estes aparecem nos poemas dos dois autores. Optamos por utilizar trechos e não os poemas na íntegra pelo fato deles serem extensos e o tempo de execução ser menor que o ideal. Esperamos que os educandos após fazerem o estudo dirigido dos textos literários observem as formas de escrita e também a visão de cada autor sobre a temática e as relações identitárias que possam se estabelecer.

Os textos apresentam algumas palavras que podem ser desconhecidas dos alunos. Por conta disso realizaremos pesquisas sobre o significado delas a fim de contribuir para a interpretação dos poemas. Após a observação e leitura dos poemas, iniciaremos as discussões e o levantamento de possíveis interpretações para os textos.

Na quarta etapa nomeada como **“Relacionando os poemas com imagens”** utilizaremos 2h/aula para reconhecer nas imagens apresentadas, características dos poemas de Castro Alves e Luiz Gama.

Nesta atividade, os educandos analisarão as imagens e farão a relação delas com os poemas trabalhados na etapa anterior.

Os alunos serão separados em quatro grupos. Dois deles receberão poemas de Castro Alves e dois poemas de Luiz Gama. Sobre a mesa estarão várias figuras que possuem relação com os poemas trabalhados. Depois que os alunos farão a exposição das suas ideias e dos porquês das associações realizadas entre texto literário e imagens sobre os negros. Os discentes pesquisarão outros textos e imagens a fim de apresentá-los ao restante da turma. Ao final, confeccionaremos um painel utilizando os poemas, as imagens e as interpretações realizadas pelos grupos.

Reservaremos um momento para confecção dos materiais que serão utilizados para a organização e caracterização da sala e o intervalo para divulgação do projeto nas outras salas.

Para conclusão do trabalho o último encontro intitulado **“Socialização dos conhecimentos”** terá a duração de uma manhã, por se tratar de apresentações aos demais os colegas de outras classes. Este horário será previamente organizado com os professores das outras turmas, para que grupos pequenos possam visitar a sala, para observarem os 4 ambientes e assistirem as apresentações. O objetivo primordial desse momento é coletivizar os conhecimentos produzidos pelos alunos com os colegas de outras classes da unidade escolar.

Esta última etapa será utilizada para que os educandos socializem os conhecimentos construídos ao longo das atividades. Os alunos convidarão colegas de outras turmas para explanarem sobre a importância da Literatura Afro-brasileira e as interpretações sobre os poemas estudados, mostrando o lugar e a importância de cada autor dentro da história de luta e resistência dos negros.

A sala será dividida em 4 ambientes, que serão anteriormente organizados pelos alunos com a temática proposta pelas atividades realizadas.

O primeiro ambiente será de apresentação oral sobre a importância da Literatura Afro-brasileira. O seguinte uma apresentação de cartazes sobre a vida e obra de Castro Alves e Luiz Gama. O terceiro, duas poesias, uma de cada autor, com a mesma temática em que os estudantes estarão devidamente caracterizados e farão a declamação. E o último ambiente será de discussões e releitura dos poemas do ambiente anterior.

Obs.: O desenvolvimento dos educandos será observado mediante participação e integração nas atividades propostas, com incentivo constante além de identificação das dificuldades encontradas para que estas sejam sanadas na medida do possível.

Obs.: As etapas podem sofrer alterações de acordo com o desenvolvimento da turma e/ou surgimento de novas temáticas propostas pelos educandos que serão, na medida do possível, integradas as atividades pensadas anteriormente.

## **6 Conclusão**

Os estudos sobre Literatura são de suma importância para o desenvolvimento tanto dos professores como do alunado, por auxiliar na construção leitora sobre textos.

Ao propormos atividades que envolvam a criticidade e a reflexão sobre temáticas importantes para o desenvolvimento de opiniões pessoais e coletivas, estamos contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados nas discussões que englobe assuntos pertinentes de serem analisados dentro da sociedade e que busquem equidade no reconhecimento dos direitos de cada um.

Esperamos que com as atividades propostas, além de conscientizar os educandos sobre a importância da Literatura Afro-brasileira, promovam momentos de socialização dos os conhecimentos produzidos a fim de suscitem discussões que possam expandir a compreensão sobre textos literários produzindo conhecimento significativo e contextualizado.

Quando não possuímos o entendimento teórico suficiente para ensinarmos determinado conteúdo a nossos alunos, podemos erroneamente construir conceitos sobre bases insólitas e com isso prejudicar permanentemente o interesse pela produção literária.

A teoria literária deve ocupar um lugar de destaque dentro do nosso fazer pedagógico pelas contribuições importantes que poderão trazer para o aprendizado. O professor que conhece a teoria, pode fundamentar sua prática a fim de transformar o trabalho com texto literário em algo prazeroso e sobretudo significativo.

Assim, propor um trabalho em que a Literatura dialogue com a prática educativa pode, por exemplo, diminuir o esquecimento proposital de alguns escritores e escritoras afrodescendentes que tanto têm a contribuir na construção social do sujeito.

## 6 Referências bibliográficas

ALVES, Castro. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Aguillar, 1997.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE, Eduardo Assis. **Entre o Orfeu e Exu, a Afrodescendência toma a palavra**. In: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

GAMA, LUIS. **Primeiras Trovas Burlescas de Getulino**. São Paulo: Tipologia Dois de Dezembro, 1850.

MENUCCI, Sud. **O precursor do abolicionismo no Brasil – Luiz Gama**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. Coleção Brasileira, série 5, v. 119.

SILVA, Luiz Henrique. **Imagens de negros na poética de Castro Alves**, v 7. n 1 Gláuks, UFMG 2007.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

WALTY, Ivete. **Reflexões sobre a poesia**. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. *Teoria da Literatura na escola: atualização para professores*. Belo Horizonte: UFMG/FALE/departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

[http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1440&Itemid=79](http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1440&Itemid=79)

<http://denilsonobafiriman.blogspot.com.br/2012/02/poema-mulher-negra-ou-resistencia-de.html>

[http://i498.photobucket.com/albums/rr345/Afrosalas\\_14/450x330trab2.jpg](http://i498.photobucket.com/albums/rr345/Afrosalas_14/450x330trab2.jpg)

<http://www.sabercultural.com/template/ArteBrasilPintores/fotos/DConti1Foto03.jpg>

<http://bsf.org.br/wp-content/uploads/2011/06/escravas.jpg>

<http://casamericalatina.pt/wp-content/uploads/2013/07/escravosbantu-700x210.jpg>

<https://historiasdopovonegro.files.wordpress.com/2007/11/mae-aninha2.jpg>

<https://200anosdehistoria.files.wordpress.com/2008/07/negra1.jpg>

<http://www.mundojovem.com.br/poesias-poemas/negro/luis-gama-o-heroi>

## **Anexo A**

### **Poema que será declamado na 1ª Etapa “O que é poema?”**

#### **SOU NEGRO**

**Solano Trindade**

Sou negro  
meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
minh'alma recebeu o batismo dos tambores  
atabaques, gonguês e agogôs  
Contaram que meus avós  
Vieram de Loanda  
como mercadorias de baixo preço  
plantaram cana pro senhor do engenho novo  
e fundaram o primeiro Maracatu.  
Depois meu avô brigou com um danadonas terras de Zumbi  
Era valente como quê  
Na capoeira ou na faca  
escreveu não leu  
o pau comeu  
Não foi como pai João  
humilde e manso  
Mesmo vovó  
não foi brincadeira  
Na guerra dos Malês  
ela se destacou  
Na minh'alma ficou  
o samba  
o batuque  
o bamboleio  
e o desejo de libertação...

(Solano Trindade)

## **Anexo B**

## Alguns dos poemas que estarão na caixa da 1ª etapa

### **LUÍS GAMA, O HERÓI** **Charles Dalan**

Sou filho de Luísa Mahin.  
A africana da Nação Nagô.  
Trazida do Golfo de Benin no século XVIII a ferro e fogo.  
Se tornando no Brasil, a baiana mais ousada  
da Revolta dos Malês.  
Lutou na revolta e encabeçou uma luta armada  
na libertação de seus irmãos escravos.  
Sou Luís Gama.  
Filho de um Fidalgo Português  
a quem não tenho nem um apreço.  
Carrego a ancestralidade de meu povo que tanto sofreu,  
Carrego as marcas das chibatadas,  
Carrego as cicatrizes das correntes,  
Carrego as marcas dos ferros em meu corpo,  
Lutarei firmemente na libertação de minha gente.  
Seguirei os caminhos trilhados  
por minha querida mãe Luísa Mahin  
que era Rainha na sua tribo.  
Usarei todo meu gingado baiano,  
e gingado a que estou referindo-me  
é minha intelectualidade e não "malandragem".  
Nunca fui malandro, só não quero ser humilhado!

<http://www.mundojovem.com.br/poesias-poemas/negro/luis-gama-o-heroi>

---

### **CONVERSA**

#### **Solano Trindade**

Eita negro!  
quem foi que disse  
que a gente não é gente?  
quem foi esse demente,  
se tem olhos não vê...

- Que foi que fizeste mano  
pra tanto falar assim?

- Plantei os canaviais do nordeste

- E tu, mano, o que fizeste?  
Eu plantei algodão  
nos campos do sul  
pros homens de sangue azul  
que pagavam o meu trabalho  
com surra de cipó-pau  
...

[http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1440&Itemid=](http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1440&Itemid=)

### **POEMA À MULHER NEGRA**

#### **Solano Trindade**



Ela é negra – que graça esplêndida  
no seu colorido.  
Seus olhos – magnéticos no seu puro sentido!  
Sua voz – é um lundu tocado à madrugada!  
Seu corpo – ó grande escultura  
Seios estéticos em formas provocantes!  
Sua alma – ó céus! – como expressar-me?

é grande com o Nilo  
é quente como o sol  
é boa como o amor!...

Quando ela passa – ó artes –  
Eu me inspiro  
Pois seu hálito é bom e prazenteiro...  
Seu andar – caramba! – é um bailado.  
Seus pés e suas mãos  
Combinam com a cabeça  
Como as estrofes que formam este poema...

<http://denilsonobafiriman.blogspot.com.br/2012/02/poema-mulher-negra-ou-resistencia-de.html>

## **MARIA DIAMBA**

**Jorge de Lima**

Para não apanhar mais  
Falou que sabia fazer bolos  
Virou cozinha.

Foi outras coisas para que tinha jeito.  
não falou mais.  
Viram que sabia fazer tudo,  
Até mulecas para a Casa-Grande.

Depois falou só,  
Só diante da ventania  
Que ainda vem do Sudão;  
Falou que queria fugir  
Dos senhores e das judiarias deste mundo  
Para o sumidouro.

## Anexo C

### Poemas utilizados nas etapas 3 e 4

**Obs.: Os poemas aqui estão reproduzidos na íntegra. Nas oficinas optaremos por utilizar trechos. Os mesmos estarão destacados em itálico.**

#### **A CANÇÃO DO AFRICANO**

**Castro Alves**

Lá na úmida senzala,  
Sentado na estreita sala,  
junto ao braseiro, no chão,  
Entoa o escravo o seu canto,  
E ao cantar correm-lhe em pranto  
Saudades do seu torrão ...

De um lado, uma negra escrava  
Os olhos no filho crava,  
Que tem no colo a embalar...

E à meia voz lá responde  
Ao canto, e o filhinho esconde,  
Talvez pra não o escutar!

"Minha terra é lá bem longe,  
Das bandas de onde o sol vem;  
Esta terra é mais bonita,  
Mas à outra eu quero bem!

"O sol faz lá tudo em fogo,  
Faz em brasa toda a areia;  
Ninguém sabe como é belo  
Ver de tarde a papa-ceia!

"Aqueles terras tão grandes,  
Tão compridas como o mar,  
Com suas poucas palmeiras  
Dão vontade de pensar ...

"Lá todos vivem felizes,

Todos dançam no terreiro;  
A gente lá não se vende  
Como aqui, só por dinheiro".

O escravo calou a fala,  
Porque na úmida sala  
O fogo estava a apagar;  
E a escrava acabou seu canto,  
Pra não acordar com o pranto  
O seu filhinho a sonhar!

O escravo então foi deitar-se,  
Pois tinha de levantar-se  
Bem antes do sol nascer,  
E se tardasse, coitado,  
Teria de ser surrado,  
Pois bastava escravo ser.

E a cativa desgraçada  
Deita seu filho, calada,  
E põe-se triste a beijá-lo,  
Talvez temendo que o dono  
Não viesse, em meio do sono,  
De seus braços arrancá-lo!

#### **NEGRO BANDIDO**

**Castro Alves**

Trema a terra de susto aterrada...  
Minha égua veloz, desgrenhada,  
Negra, escura nas lapas voou.  
Trema o céu ...  
ó ruína! ó desgraça!  
Porque o negro bandido é quem passa,

Porque o negro bandido bradou:  
Cai, orvalho de sangue do escravo,  
Cai, orvalho, na face do algoz.  
Cresce, cresce, seara vermelha,  
Cresce, cresce, vingança feroz.

Dorme o raio na negra tormenta...  
Somos negros...  
o raio fermenta  
Nesses peitos cobertos de horror.

Lança o grito da livre coorte,  
Lança, ó vento, pampeiro de morte,  
Este guante de ferro ao senhor.

Cai, orvalho de sangue do escravo,  
Cai, orvalho, na face do algoz.  
Cresce, cresce, seara vermelha,  
Cresce, cresce, vingança feroz.

Eia! ó raça que nunca te assombras!  
Pra o guerreiro uma tenda de sombras  
Arma a noite na vasta amplidão.

Sus! pulula dos quatro horizontes,  
Sai da vasta cratera dos montes,  
Donde salta o condor, o vulcão.

Cai, orvalho de sangue do escravo,  
Cai, orvalho, na face do algoz.  
Cresce, cresce, seara vermelha,  
Cresce, cresce, vingança feroz.

E o senhor que na festa descanta  
Pare o braço que a taça alevanta,  
Coroadas de flores azuis.

E murmure, julgando-se em sonhos:  
"Que demônios são estes medonhos,  
Que lá passam famintos e nus?"

Cai, orvalho de sangue do escravo,  
Cai, orvalho, na face do algoz.

Cresce, cresce, seara vermelha,  
Cresce, cresce, vingança feroz.

Somos nós, meu senhor, mas não  
tremas,  
Nós quebramos as nossas algemas  
Pra pedir-te as esposas ou mães.

Este é o filho do ancião que mataste.  
Este - irmão da mulher que  
manchaste...

Oh! não tremas, senhor, são teus cães.

Cai, orvalho de sangue do escravo,  
Cai, orvalho, na face do algoz.  
Cresce, cresce, seara vermelha,  
Cresce, cresce, vingança feroz.

São teus cães, que têm frio e têm fome,  
Que há dez séc'los a sede consome...  
Quero um vasto banquete feroz...

Venha o manto que os ombros nos  
cubra.

Para vós fez-se a púrpura rubra,  
Fez-se a manto de sangue pra nós.

Cai, orvalho de sangue do escravo,  
Cai, orvalho, na face do algoz.  
Cresce, cresce, seara vermelha,  
Cresce, cresce, vingança feroz.

Meus leões africanos, alerta!  
Vela a noite... a campina é deserta.  
Quando a lua esconder seu clarão

Seja o bramo da vida arrancado  
No banquete da morte lançado  
Junto ao corvo, seu lúgubre irmão.

Cai, orvalho de sangue do escravo,  
Cai, orvalho, na face do algoz.  
Cresce, cresce, seara vermelha,

Cresce, cresce, vingança feroz.

Trema o vale, o rochedo escarpado,  
Trema o céu de trovões carregado,  
Ao passar da rajada de heróis,  
Que nas éguas fatais desgrenhadas  
Vão brandindo essas brancas espadas,  
Que se amolam nas campas de avós.

Cai, orvalho de sangue do escravo,  
Cai, orvalho, na face do algoz.  
Cresce, cresce, seara vermelha,  
Cresce, cresce, vingança feroz

**SANGUE DE AFRICANO**  
**Castro Alves**

Aqui sombrio , fero, delirante  
Lucas ergueu-se como o tigre bravo...

**A CATIVA**

**Luiz Gama**

Como era linda, meu Deus!  
Não tinha da neve a cor,  
Mas no moreno semblante  
Brilhavam raios de amor.

Ledo o rosto, o mais formoso  
De trigueira coralina,  
De Anjo a boca, os lábios breves  
Cor de pálida cravina.

Em carmim rubro esgastados  
Tinha os dentes cristalinos;  
Doce a voz, qual nunca ouviram  
Dúlios bardos matutinos.

Seus ingênuos pensamentos  
São de amor juras constantes;

Entre as nuvens das pestanas  
Tinha dois astros brilhantes.

As madeixas crespas, negras,  
Sobre o seio lhe pendiam,  
Onde os castos pomos de ouro

Era a estátua terrível da vingança...  
O selvagem surgiu... sumiu-se o  
escravo.  
Crispado o braço, no punhal segura!  
Do olhar sangrentos raios lhe ressaltam,  
Qual das janelas de um palácio em  
chamas  
As labaredas, irrompendo, saltam.  
Com o gesto bravo, sacudido, fero,  
A destra ameaçando a imensidade...  
Era um bronze de Aquiles furioso  
Concentrando no punho a tempestade!  
No peito arcado o coração sacode  
O sangue, que da raça não desmente,  
Sangue queimado pelo sol da Líbia,  
Que ora referve no Equador ardente,

Amorosos se escondiam.

Tinha o colo acetinado  
— Era o corpo uma pintura —  
E no peito palpitante  
Um sacrário de ternura.

Límpida alma — flor singela  
Pelas brisas embalada,  
Ao dormir d'alvas estrelas,  
Ao nascer da madrugada.

Quis beijar-lhe as mãos divinas,  
Afastou-mas — não consente;  
A seus pés de rojo pus-me,  
— Tanto pode o amor ardente!

Não te afastes, lhe suplico,  
És do meu peito rainha;  
Não te afastes, neste peito  
Tens um trono, mulatinha!...

Vi-lhe as pálpebras tremerem,  
Como treme a flor louçã  
Embalando as néveas gotas

Dos orvalhos da manhã.

Qual na rama enlanguescida  
Pudibunda sensitiva,  
Suspirando ela murmura:  
Ai, senhor, eu sou cativa!...

## MEUS AMORES

**Luiz Gama**

Meus amores são lindos, cor da noite  
Recamada de estrelas rutilantes;  
Tão formosa creoula, ou Tétis negra  
Tem por olhos dois astros cintilantes.

Em rubentes granadas embutidas  
Tem por dentes as pérolas mimosas,  
Gotas de orvalho que o inverno gela  
Nas breves pétalas de carmínea rosa.

Os braços torneados que alucinam,  
Quando os move perluxa com langor.  
A boca é roxo lírio abrindo a medo,  
Dos lábios se distila o grato olor.

O colo de veludo Vênus bela  
Trocara pelo seu, de inveja morta;  
Da cintura nos quebros há luxúria  
Que a filha de Cíneras não suporta.

A cabeça envolvida em núbria trunfa,  
Os seios são dois globos a saltar;  
A voz traduz lascívia que arrebatava,  
— É coisa de sentir, não de contar.

Quando a brisa veloz, por entre anáguas  
Espaneja as cambraias escondidas,

Deixando ver aos olhos cobiçosos  
As lisas pernas de ébano luzidas.

Santo embora, o mortal que a encontra  
pára;  
Da cabeça lhe foge o bento siso;

Deu-me as costas, foi-se embora  
Qual da tarde ao arrebol  
Foge a sombra de uma nuvem  
Ao cair a luz do sol.

Nervosa comoção as bragas rompe-lhe,  
E fica como Adão no Paraíso.

Meus amores são lindos, cor da noite,  
Recamada de estrelas rutilantes;  
Tão formosa creoula, ou Tétis negra,  
Tem por olhos dois astros cintilantes.

Ao ver no chão tocar seus pés mimosos,  
Calçando de cetim alvas chinelas,  
Quisera ser a terra em que ela pisa,  
Torná-las em colher, comer com elas.

São minguados os séculos para amá-la,  
De gigante a estrutura não bastara,  
De Marte o coração, alma de Jove,  
Que um seu lascivo olhar tudo  
prostrara.

Se a sorte caprichosa em vento, ao  
menos,  
Me quisesse tornar, depois de morto;  
Em bojuda fragata o corpo dela,  
As saias em velame, a tumba em porto,

Como os Euros, zunindo dentre os  
mastros,  
Eu quisera açoitar-lhe o pavilhão;  
O velacho bolsar, bramir na proa,  
Pela popa rojar, feito em tufão.

.....

Dar cultos à beleza, amor aos peitos,  
Sem vida que transponha a eternidade,  
Bem que mostra que a sandice estava

em voga  
Quando Uranus gerou a humanidade.  
  
Mas já que o fato iníquo não consente,

Que amor, além da campa, faça vasa,  
Ornemos de Cupido as santas aras,  
Tu feita em fogareiro, eu feito em  
brasa.

**MINHA MÃE**  
**Luiz Gama**

Era mui bela e formosa,  
Era a mais linda pretinha,  
Da adusta Líbia rainha,  
E no Brasil pobre escrava!  
Oh, que saudades que tenho  
Dos seus mimosos carinhos.  
Quando c'os tenros filhinhos  
Ela sorrindo brincava.

Éramos dois — seus cuidados,  
Sonhos de sua alma bela;  
Ela a palmeira singela,  
Na fulva areia nascida.  
Nos roliços braços de ébano,  
De amor o fruto apertava,  
E à nossa boca juntava  
Um beijo seu, que era vida.

Quando o prazer entreabria  
Seus lábios de roxo lírio,  
Ela fingia o martírio  
Nas trevas da solidão.  
Os alvos dentes nevados  
Da liberdade eram mito,  
No rosto a dor do aflito,  
Negra a cor da escravidão.

Os olhos negros, ativos,  
Dois astros eram luzentes;  
Eram estrelas cadentes  
Por corpo humano sustidas.  
Foram espelhos brilhantes  
Da nossa vida primeira,  
Foram a luz derradeira  
Das nossas crenças perdidas.

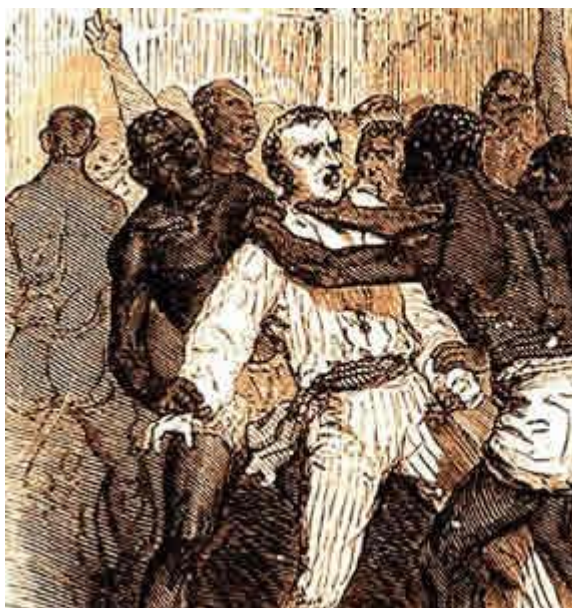
Tão terna como a saudade  
No frio chão das campinas,  
Tão meiga como as boninas  
Aos raios do sol de abril,  
No gesto grave e sombria  
Como a vaga que flutua,  
Plácida a mente — era a Lua  
Refletindo em Céus de anil.

(...)

Se junto à Cruz penitente,  
A Deus orava contrita,  
Tinha uma prece infinita  
Como o dobrar do sineiro;  
As lágrimas que brotavam  
Eram pérolas sentidas,  
Dos lindos olhos vertidas  
Na terra do cativo

**Anexo D**

**Imagens utilizadas na etapa 4**



<http://www.ohistoriante.com.br/consciecia-negra2.jpg>



<https://cenpah2.files.wordpress.com/2012/04/negroorando.jpg?w=231>



[http://i498.photobucket.com/albums/rr345/Afrosalas\\_14/450x330trab2.jpg](http://i498.photobucket.com/albums/rr345/Afrosalas_14/450x330trab2.jpg)





<http://www.sabercultural.com/template/ArteBrasilPintores/fotos/DConti1Foto03.jpg>



<http://bsf.org.br/wp-content/uploads/2011/06/escravas.jpg>





<http://casamericalatina.pt/wp-content/uploads/2013/07/escravosbantu-700x210.jpg>



<https://200anosdehistoria.files.wordpress.com/2008/07/negra1.jpg>

<https://200anosdehistoria.files.wordpress.com/2008/07/negra1.jpg>



<http://www.vermelho.org.br/hoje/0524g.jpg>



[http://www.bombachalarga.org/images/mae\\_preta.jpg](http://www.bombachalarga.org/images/mae_preta.jpg)

## REESCRITURA E ORGANIZAÇÃO SINTAGMÁTICO-DISCURSIVA: UTOPIAS POSSÍVEIS

Felipe de Andrade Constancio\*

**Resumo:** A prática de reescritura de textos produzidos em escola básica pública tem dado a sustentação necessária para que falemos de alguns eixos norteadores de nossa intervenção pedagógica a nível de ensino de Língua Portuguesa, a saber: a prática de reescritura permite-nos abordar com mais segurança o deslocamento teórico operado de uma linguística do enunciado a uma linguística da enunciação; a prática de reescritura trilha o caminho do rascunho e da rasura, de modo a acentuar a importância do planejamento textual; a prática de reescritura dialoga com uma perspectiva funcional no ensino da linguagem; e, por fim, como resultado de todas essas trilhas, a prática de reescritura aponta resultados efetivos na produção textual de alunos do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Reescritura; Funcionalismo; Textos de alunos.

**Abstract:** The practice of rewriting in basic school texts produced has given the necessary support to speak of some guiding principles of our educational intervention at the level of Portuguese language teaching, namely the practice of rewriting allows us to more safely address the operated theoretical displacement of a linguistic utterance to a linguistic enunciation; the practice of rewriting track the path of the draft and the erasure, in order to stress the importance of textual planning; the practice of rewriting dialogue with a functional perspective in teaching language; and finally, as a result of all these tracks, the practice of rewriting points effective results in textual production of elementary school students.

**Key-words:** Rewriting; Functionalism; Texts students.

### 1. Produção textual: de uma linguística do enunciado a uma linguística da enunciação

Falar de reescritura na perspectiva da linguística da enunciação é nosso objetivo neste trabalho. Antes de rascunhar a efetividade das práticas de planejamento em produção textual, antes de sugerir caminhos da gramática funcional para a produção de textos e antes de analisar um texto de aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, valemo-nos de uma distinção breve e

---

\* Mestrando em Língua Portuguesa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Contato: felipe.letras.ac@gmail.com.

produtiva no terreno da(s) linguagem(ens): os territórios de abordagem de uma linguística do enunciado em contraponto aos estudos empreendidos pela linguística da enunciação.

Uma linguística do enunciado é, em linhas gerais, uma teoria do conhecimento de base gerativista. Compreender o Gerativismo implica compreender os trabalhos de Noam Chomsky empreendidos em torno da sintaxe, no alcance dos sintagmas, das orações e dos períodos, o que nos permite chegar à conclusão inicial de que uma linguística do enunciado é uma linguística da frase. A categoria frase passa a ser, portanto, o objeto de estudo da perspectiva estruturalista, na medida em que todo o aparato do contexto de produção das frases é anulado.

Embora nosso enfoque, neste trabalho, não seja a acusação gratuita e agressiva em direção a este enfoque dos estudos linguísticos e embora o conteúdo ou a extensão não seja nosso objeto de análise em relação aos enunciados/frases, vale ressaltar que, dentro dos estudos das condições de produção ou, em linhas gerais, dos estudos do contexto/pragmática, essa abordagem isolada parece não dar conta de um trabalho efetivo com produção textual.

Sem retirar o mérito das abordagens estruturalistas (que nos deram legados valiosos, desde os estudos fonológicos aos estudos formais em relação à análise rigorosa dos enunciados), optamos por trilhar os caminhos da linguística da enunciação como um possível percurso à interpretação e à produção de textos em nível de escola básica. Vejamos o porquê dessa escolha.

Adotar a abordagem da enunciação nos estudos da linguagem significa somar ao estudo da língua as contribuições que a semântica e a pragmática portam no âmbito de uma análise enunciativa (CASTILHO, 2002: 12). Em linhas gerais, os estudos em torno da enunciação ocupam-se dos significados/significações, na medida em que os componentes semânticos, pragmáticos e contextuais são acionados na produção/recepção dos textos orais ou escritos. Neste sentido, uma linguística da enunciação não se ocupa da extensão dos textos, sendo o sentido um “ingrediente” a mais que medeia a circulação dos textos.

Conceber o ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, o ensino de produção textual no âmbito da escola básica de modo reflexivo implica considerar todo o aparato teórico de uma linguística da enunciação: a) a linguística da enunciação opera reflexiva e funcionalmente a abordagem das categorias gramaticais circunscritas em textos concretos; b) a linguística da enunciação empreende esforços na formação do professor tanto em uma base sólida das principais correntes linguísticas quanto em uma base sólida nos estudos do significado.

Adotar a abordagem da enunciação constitui a agenda de compromissos dos estudos da linguagem nos cursos de formação de professores e nas práticas pedagógicas nas salas de

aula da escola básica. Infelizmente, ainda vigora nas aulas de Língua Portuguesa a noção de que a compreensão da estrutura e do funcionamento da língua deve caminhar sozinha, sem o aparato oportuno das teorias do sentido. Compete às teorias que lidam com o sentido a missão de carrear um ensino de Língua Portuguesa pautado na exploração do significado, sendo que, dentro do ensino de produção textual, o sentido é uma ferramenta essencial, sobretudo na prática de reescritura.

## **2. Produção textual: a prática do planejamento**

Tão válida quanto a busca pelos sentidos em produção textual é a prática do planejamento. Os empecilhos colocados ante os sujeitos no momento da produção textual são velhos conhecidos nossos: a falta de tempo, entendida como um fator preponderante nos exames vestibulares, traz para nossos alunos e para nós, professores, traumas irreparáveis (em alguns casos); a produção textual “burocratizada” não cede espaço à elaboração criteriosa e a um rigor do qual, a nosso ver, todo texto necessita, já que aciona ouvinte/leitor e falante/escritor no processo eficaz da compreensão.

Muitos são os esforços acadêmicos atuais para “irrigar” o ensino de produção textual na escola básica. Um direcionamento fundamentado e coerente nesta direção tem sido dado por Antunes (2003), para quem a produção textual envolve necessária e implicitamente critérios bem delimitados e planejamento. De acordo com a autora, três etapas podem ser viabilizadas no processo da escrita, a saber: planejar, escrever e reescrever (ANTUNES, 2003: 57-58).

A etapa do planejamento constitui um processo muitas vezes sonogado na sala de aula da escola básica, na medida em que a escolha do gênero textual âncora do processo de organização do dizer e a escolha do registro de linguagem âncora da adequação nas condições de produção são colocadas em segundo plano, e o resultado é, como bem sabemos, a escrita de textos sem leitor definido e, para piorar, sem produtor presente. Parece que os textos da escola têm marcas autorais/identitárias apagadas.

Planejar, portanto, implica incorporar um sujeito histórico (de carne e osso, com lugar de fala delimitado) na produção textual. Desde a década de 1980, as pesquisas em torno de textos de alunos de escola básica vêm avançando, no sentido de pontuar paulatinamente a presença de um sujeito histórico marcado nos diversos gêneros textuais e nos seus respectivos domínios discursivos. Geraldi (2002: 17-23) faz uma relevante distinção entre os atos de redigir e produzir textos e chega à conclusão de que, por muito tempo, o ato de redigir apagou a noção de sujeito histórico nas produções textuais escolares.

A etapa da escrita também é sonhada. Qualquer escritor ou profissional que tenha de lidar com o objeto de estudo texto trava com a produção um verdadeiro “cabo de guerra”, por meio do qual é permitido (parece haver um contrato firmado entre o produtor e o texto) o uso de muitos recursos: consulta ao dicionário e à internet, leitura atenta de meios variados como enciclopédias, livros e outros textos que viabilizam o ter o que dizer e a produção de muito rascunho (antes de chegar à folha oficial, parece que os textos são muito rasurados).

A noção de texto definitivo precisa, portanto, ser negociada de modo a trazer para o produtor a consciência das muitas versões necessárias a um exercício amadurecido da estruturação de um texto. Se a folha oficial é o último aparato para que alguém sintasse competente na produção escrita, então está explicado o baixo índice de organização textual em nossas escolas. O insucesso da produção textual escolar parece residir no caráter unidimensional do processo: o aluno produz para um único leitor específico do seu texto, o aluno tem de produzir um texto em uma hora, o aluno tem de escrever um texto em uma folha oficial, e os resultados, como sabemos, não são satisfatórios.

A etapa da reescritura geralmente é compreendida pelo aluno como a mera correção (estão aí fatores, tais como: ortografia, pontuação, concordância, regência e colocação) dos erros apontados pelo professor. A reescritura deve valer-se, sim, dos aparatos práticos e eficazes de uma gramática de norma padrão (não esqueçamos que isso é cobrado dos nossos alunos no ENEM e em outros exames da vida escolar), mas não só. A reescritura precisa ser compreendida como uma oportunidade de (re)leitura do produtor de um texto. É como se ao produtor fosse atribuída a tarefa de transformar-se em leitor atento do seu próprio texto, à procura de incompletudes e à procura dos intervalos vazios de significações.

No âmbito da escola básica, esta tem sido a nossa trajetória em torno da árdua tarefa de produzir textos. Se todos nós precisamos de orientadores para projetar saídas e fornecer subsídios no momento de socialização do conhecimento, nossos alunos também necessitam. O ensino de produção de textos tornou-se efetivamente uma prática que engendra reflexões na academia, com repercussões muito produtivas em nível de escola básica. Hoje, o professor de Língua portuguesa (pelo menos o que se qualifica) tem acesso a instrumentais teórico-metodológicos fundamentos em critérios de ensino de produção textual. O que parece faltar na sala de aula de português é a efetividade de critérios (bem delimitados) para que os nossos alunos produzam textos aceitáveis, nos planos da lógica e do discurso.

### **3. Produção textual em perspectiva funcional**

Qual deve ser, portanto, a teoria gramatical que dá o suporte necessário para que falemos de enunciação, de uma concepção aplicada de gênero textual e, sobretudo, do monitoramento da linguagem no texto escrito? Filiamo-nos à gramática de perspectiva funcional pelo fato de ela trazer-nos algumas das respostas à pergunta genérica feita há pouco.

Interessamo-nos pela abordagem funcional pelo fato de ela caracterizar-se como uma gramática de usos:

Eu já escrevi um artigo com o título ‘A gramática de usos é uma gramática funcional’. E para dizer o quê? Que colocar como foco de observação a construção do sentido do texto é desvendar o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual. (NEVES, 2013: 15)

O ensejo teórico do funcionalismo oportuniza a integração dos estratos gramaticais, na medida em que fonemas, morfemas, palavras, sintagmas, orações e períodos estão a serviço de textos. Nesta medida, uma gramática de usos, a nosso ver, cumpre o papel de dar visibilidade ao(s) sentido(s) porque ancora o significado em relação ao língua e porque nos mostra que o significado corporifica-se na língua em uso.

Muitas são as demandas de uma gramática de cunho funcional. Apontemos algumas delas: a referenciação tem sido estudada no funcionalismo pelo fato de os sentidos serem itens motivacionais à coesão textual; a junção tem sido estudada pelo funcionalismo pelo fato de a articulação de itens na ordem da sentença ser fator discursivo e argumentativo; a modalização tem sido estudada pelo funcionalismo pelo fato de os enunciados terem graus diferenciados de comprometimento empregados pelos seus respectivos enunciadorees; a gramaticalização tem sido estudada pelo funcionalismo pelo fato de os fatores textuais interferirem no significado das categoriais gramaticais na ordem das palavras.

Uma gramática de cunho funcionalista, em linhas gerais, compreende que as escolhas lexicais (vocabulares) e a organização dos itens lexicais em textos materializados em gêneros textuais são resultados da intencionalidade da qual falante e escritor valem-se na complexa tarefa de textualizar.

Para observarmos como um olhar da linguagem em perspectiva funcional abre caminhos para a desautomatização dos sentidos, vejamos o exemplo de um trecho de campanha publicitária veiculada pelo Ministério da Saúde:

(1) Se o mosquito da dengue pode matar, ele não pode nascer.

uma análise desatenta e automática deste enunciado diria que, pelo fato de o período iniciar-se pelo conector “se”, ele abarcaria o viés semântico da condicionalidade. O que não é verdade, em termos de veiculação sintático-semântica. Trata-se de um período iniciado por uma oração que expõe e engendra a causalidade. A explicação para o valor semântico da causalidade reside no fato de que a oração posterior comporta a consecutividade, o que pela ordem da lógica e da coerência implica a relação causa-consequência. Não adiantaria, neste e em tantos outros casos, decorar “a listinha” dos conectores e os seus supostos valores semânticos.

A perspectiva funcional observa, portanto, a constituição dos itens léxico-gramaticais presentes em um enunciado, para depois fazer juízos na esfera dos sentidos negociados e compartilhados pelos enunciados. No enunciado (1), por exemplo, o deslocamento sintagmático (a oração causal é deslocada para o início do período), confere ao todo enunciativo a marca pontual da argumentatividade. Neste sentido, deslocamentos, apagamentos e substituições são fatores expressivos e intencionais, conferidos aos textos que se pretendem ser argumentativos, na medida em que tais textos visam ou ao convencimento ou à persuasão. No enunciado (1), os leitores são incitados a exterminar o mosquito causador da doença, já que o mosquito também pode exterminar.

Além de disseminar um olhar atento aos mais variados registros previstos na esteira da linguagem, o funcionalismo fornece um aporte seguro para que se observe a linguagem na esfera do monitoramento. É óbvio que monitoramento, aqui, diz respeito a um uso consciente de uma norma dita padrão, mas não é só. Para o funcionalismo, todo registro de linguagem ancora-se em uma norma, pelo fato de os registros serem “contratos assinados” entre os falantes e os escritores. Para este trabalho, entendemos o monitoramento da linguagem como uma possível oportunidade para construir textos nos quais haja deslocamentos, apagamentos e substituições de modo a conferir, tanto ao texto escrito quanto ao texto falado, um viés argumentativo da linguagem.

Em linhas gerais, ficamos com o que Neves (2010: 173) ressalta: “o que se traz neste tópico é um exemplo significativo de criação de oportunidade para que o aluno, em sala de aula, seja instado a refletir sobre o uso lingüístico”. Em outras palavras, o funcionalismo pode vir a ser uma práxis.

#### **4. Resultados efetivos: análise de texto de aluno**

A seguir, temos dois textos produzidos por um aluno de 9º ano de uma escola pública estadual do Estado do Rio de Janeiro. Os dois textos são, respectivamente, Produção Textual I e Produção Textual II (ou Reescritura):

**PRODUÇÃO TEXTUAL I:**

Lei nº 2450

Artigo: 5

Eu proponho que em todas as escolas sirvão: café da manhã, almoço e lanche na saída, no café poderiam servir: biscoitos amanteigados com suco ou pão com mortadela e queijo com suco ou até talvez guarana e no almoço servirem: arroz, feijão, bifé a milanesa com batata frita, macarão com salchisa e de sobremesa: lasanha, pudim e fatias de pizza, musse de maracujá, e sorvete e as aulas não deveriam ser com cadernos e canetas deveriam ser com notebook e video aula.

**PRODUÇÃO TEXTUAL II – REESCRITURA**

De acordo com a lei de Nº 2450 Art. 3, todas as escolas devem servir esses seguintes alimentos: pizza, lasanha, bifé com batata frita, amburguer, macarão com salchicha e essas seguintes bebidas: Coca-Cola, Ise, antartica, suco de manga etc.

Essa lei deve entrar em processo no dia 03/07/2017. E também deve dar de café da manhã: misto quente, pão com mortadela e sucos ou refrigerante. E ao sair servir lanches como: biscoitos com manteiga, pão com queijo, cachorro quente e suco.

Deixemos clara a condição de produção deste gênero textual, que chamamos de “lei utópica”. No segundo bimestre letivo, trabalhamos, na escola do Estado do Rio de Janeiro já mencionada, com a leitura adaptada de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, texto de Lima Barreto. Como todos sabemos, trata-se de um texto que veicula a ideologia da utopia, na medida em que o personagem protagonista, o major Policarpo Quaresma, quer (re)criar um mundo de utopias para o povo brasileiro, a saber: deseja que o tupi-guarani volte a ser falado pelos brasileiros, deseja que as comemorações e festas populares tenham como expressão única a música brasileira e, além de todas essas projeções utópicas, consegue vislumbrar a imagem de um cidadão patriota (veste adereços indígenas e patrióticos).

A missão dos alunos, após a leitura atenta do romance adaptado em três aulas, seria a de comportar-se como o major quaresma e produzir um texto, um marco legal, para as utopias



que vislumbrassem. Vale ressaltar que a leitura do texto adaptado (ressalte-se: adaptado!) trouxe problemas variados de interpretação, na medida em que, mesmo o texto modificado, trouxe muitas dúvidas em relação à seleção vocabular e à sintaxe do início do século XX, período em que o texto foi escrito.

Passada a etapa da leitura, os alunos fizeram em uma aula a produção textual, a lei utópica. Como podemos perceber nas Produções Textuais I e II acima, há diferenças significativas em relação a aparência, a organização de cada bloco de texto. Passemos a uma breve análise destes dois textos (feitos pelo mesmo aluno!).

O primeiro texto é organizado em torno de um único parágrafo. O aluno intitula a Produção I como “Lei nº 2450” e, logo abaixo, atribui o subtítulo “Artigo: 5”. O parágrafo visivelmente não foi planejado, na medida em que é extenso e não apresenta progressão temática coerente: o aluno abandona e retoma temas internos sem prestar atenção em sua ocorrência redundante. Um aspecto positivo da Produção I está no fato de que o aluno vale-se nitidamente da estratégia da catáfora, já que o texto pretende a todo momento projetar o que se vai dizer.

O segundo texto é organizado em todo de dois parágrafos. Agora, não há título nem subtítulo. Tudo foi condensado no interior dos dois parágrafos. Todo o primeiro parágrafo ancora-se no segmento “De acordo com a lei de Nº 2450 Art: 3”, que, neste caso, torna-se um adjunto adverbial de conformatividade, ou seja, tudo o que o aluno escreve depois desse adjunto está respaldado discursiva e argumentativamente. O aluno só pode pensar e corporificar as utopias que anseia por que está respaldado na e pela lei. Puro monitoramento.

A Produção Textual II ou Reescritura foi planejada, na medida em que apresenta mais nitidamente tópicos frasais internos nos parágrafos. Neste sentido, a progressão textual observada torna-se um fator de planejamento, já que o texto II sequencia-se e organiza-se a partir de subitens: i) a instauração da lei; ii) a exigência dos alimentos na escolas (note-se a presença dos verbos “devem servir”, de caráter modalizante); iii) o período em que a lei entrará em vigor; iv) a ressalva das outras exigências. Todo o texto é organizado em tópicos frasais que projetam a coerência global.

Note-se, ainda, que a catáfora é uma projeto de dizer, uma vez que é incidente nos dois textos pela marca gráfica dos dois-pontos. No entanto, a catáfora acentua-se em seu grau de monitoramento no texto II: há a incidência de palavras que engendram o projeto de dizer – “seguintes” no primeiro parágrafo e “como” no segundo parágrafo”. Enunciados e enunciador convergem para uma grau acentuado de monitoramento. São as escolhas lexicais e organizacionais que atribuem a este segundo texto planejamento.

Embora haja ainda problemas de natureza grafofônica nos dois textos (o aluno parece projetar no texto escrito os vícios de linguagem da fala menos monitorada), pode-se dizer que o aluno cumpriu o propósito comunicativo exigido pelo gênero “lei utópica”. Diríamos que ele foi mais utópico que o próprio major Quaresma. Em meio a todo este projeto de utopias, diríamos que houve a distopia da linguagem, na medida em que o aluno corporificou a enunciação, o planejamento e o monitoramento da linguagem.

## 5. Um convite

A reescritura na escola básica pública pode ser um instrumento eficaz para a desautomatização da linguagem. Novos projetos de dizer e novas configurações de autoria podem ser rascunhadas e rasuradas na prática de reescrita. A organização tópica e sequenciada de textos (FARACO, 2014: 278-295) mostra-se uma ferramenta produtiva na análise de textos de alunos.

O convite: tomar os textos de alunos como *corpus* no ensino de Língua Portuguesa implica a inclusão dos sujeitos no processo de aprendizagem e a revisão de utopias, na medida em que o que todos almejamos é a tão sonhada cidadania; ainda é desestimulante saber que um aluno sabe planejar bem um texto, mas ainda passa necessidade.

## 6. Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- FARACO, Carlos Aberto; TEZZA, Cristovão. *Oficina de texto*. 11.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

## SARAU: UM ESPAÇO PARA A DESCOBERTA DO MUNDO LITERÁRIO

Bruna da Silva Campos \*

**RESUMO:** O gênero sarau apresenta como algumas características: atrair os alunos, valorizar os talentos presentes na escola, bem como fortalecê-los (SOUZA; SATHLER, 2013). Ademais, o trabalho com este gênero transforma as práticas escolares, visto que é tarefa da escola abdicar o transmitir para priorizar o construir, dando aos alunos responsabilidade em sua aprendizagem (CANO, 2012). Nesta direção, este estudo traz resultados de um projeto aplicado em uma escola de Lavras-MG por bolsistas do PIBID/CAPES, por oito meses, com alunos do ensino médio. De acordo com os PCNs de língua portuguesa (1998), o ensino desta língua deve ser pautado pelos gêneros discursivos, e que, segundo Bakhtin (2003), podem ser classificados como primários e secundários. Logo, o trabalho com o sarau, gênero secundário, devido a sua estrutura mais complexa, torna-se relevante no ensino da língua, pois, por intermédio dele, os alunos conhecem as estruturas de outros gêneros, que os subsidiam. Por meio do sarau, no mencionado projeto, os estudantes apresentaram maior sensibilidade para questões literárias, e refletiram acerca delas por meio de diferentes gêneros. Neste contexto, eles se tornaram críticos e responsáveis por seu papel social, visto que o sarau os atraiu para um contexto de descobertas e encontros até então nunca vividos. Por fim, o sarau, neste projeto, promoveu nos alunos o gosto pela leitura, expressão artística, produção e integração com os demais alunos. Os resultados indicam que o trabalho com este gênero pode ser um aliado na aproximação do aluno com um contexto até então pouco explorado, o mundo literário.

**Palavras-chave:** Gêneros; Literatura; PIBID; Sarau.

**ABSTRACT:** The genre *soirée* presents as some features: attracting students, valuing the talents present in the school, as well as strengthen them (SOUZA; SATHLER, 2013). Moreover, the work with this genre transforms school practices, because the school task is to abdicate the transmit and to prioritize the building, giving students responsibility for their learning (CANO, 2012). In this direction, this study brings the results of an applied project at a school in Lavras-MG by PIBID / CAPES scholarships, for eight months, with high school students. According to the PCNs of Portuguese language (1998), the teaching of this language should be guided by discursive genres, and according to Bakhtin (2003), they can be classified as primary and secondary. Thus, working with the *soirée*, secondary genre, because of its more complex structure, is relevant to language teaching, because, through it, the students know the structures of other genres, which subsidizes it. Through the *soirée*, in the mentioned project, students showed greater sensitivity to literary issues, and reflected about them through different genres. In this context, they became critical and responsible for their social role, once the *soirée* attracted them to the context of discoveries and encounters hitherto never experienced. Finally, the *soirée*, in this project, promoted students' reading habits, artistic expression, production and integration with the other students. The results indicate that work with this genre can be an ally in the approach of the student with a context so far little explored, the literary world.

**Keywords:** Genres; Literature; PIBID; *Soirée*.

---

\* Graduada em Letras Português/Inglês e suas literaturas pela Universidade Federal de Lavras, mestranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-FCLAr) – silvacampos.bruna@gmail.com.

## 1. Introdução

O sarau configura-se como um evento cultural, no qual, as pessoas se reúnem para se expressar ou se manifestar artisticamente. Um sarau pode contemplar dança, poesia, leitura de obras, música acústica, bem como outras formas de arte, como teatro e pintura. Este tipo de evento era muito comum no século XIX e, atualmente, está sendo redescoberto, visto que possui caráter de inovação, de descontração e de satisfação.

Por meio da realização de saraus no ambiente escolar, percebe-se que há uma maior sensibilidade dos alunos para as questões literárias, para a reflexão acerca delas por intermédio de outras linguagens, assim como, neste contexto, os alunos podem ser conduzidos para a dimensão da emoção, da fruição e do efeito estético.

Outra característica relevante e presente nos saraus escolares é a interação escola e comunidade, que ele promove. Além disso, os estudantes têm a oportunidade de sair do campo estritamente escolar/obrigatório diante este evento:

O sarau abre um espaço para sair da rotina, não obter conhecimento somente dentro da sala de aula, permitindo assim maneiras diferentes de interagir com os colegas e uma autonomia maior sobre sua vida escolar, trocando saberes, experiências, curiosidades. (SOUZA; SATLHER, 2013, p.2).

O sarau promove o gosto pela leitura, pela expressão artística, pela produção e pela integração/interação entre os alunos, assim como constrói nos estudantes, por meio das atividades que o compõem, o amadurecimento, o desenvolvimento do coletivo por meio da literatura.

Ademais, por meio da realização de um sarau escolar, o estudante sente-se capaz de realizar uma atividade relacionada a este evento, e ao mesmo tempo, sente-se importante no processo de ensino-aprendizado, visto que sua presença é indispensável, imprescindível para a realização e o êxito desta atividade, portanto, o aluno torna-se responsável por sua aprendizagem, logo, há uma transformação na prática escolar, uma vez que a escola tem a tarefa de abdicar o transmitir para priorizar o construir (CANO, 2012). Em outras palavras, o aluno, neste contexto, torna-se um “construtor” de sua aprendizagem e não um “consumidor” de conteúdos.

O presente estudo objetiva apresentar os resultados de um projeto aplicado em uma escola estadual do município de Lavras, sul do estado de Minas Gerais, no ano de 2014, por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), ao longo de oito meses com alunos do ensino médio.

De acordo com Souza e Sathler (2013), podemos perceber que na realização de um sarau, a escola ultrapassa a simples troca de um conhecimento sistemático, limitado a sala de aula, podendo ser um método a ser utilizado pelos professores, conforme apontam os autores:

Mais do que sair da rotina, o sarau é um método que nós, futuros professores, podemos usar para conhecer melhor nossos alunos, desta forma sabemos que a escola tem uma função social, que não é apenas informar, mas, formar cidadãos críticos para o exercício constante da cidadania (Ibid.,p.2)

Vale mencionar que a escola é um local relevante de convivência humana, lugar de socialização, de encontros e de descobertas. Desta forma, a realização de um sarau, no contexto mencionado, teve como objetivo conduzir os alunos para um contexto diferente do que eles estavam habituados a viver, onde as ideias pudessem sair do papel, onde talentos fossem revelados e descobertas fossem feitas.

Assim, acreditamos que por meio da realização de um sarau no ambiente escolar, o docente de língua portuguesa pode aliar seu trabalho às múltiplas linguagens e ao ensino de literatura de seus alunos, assim como trabalhar questões literárias e estéticas, reflexivas e cidadãs.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica que subsidia o presente estudo.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1 O trabalho com os gêneros discursivos**

Ao que concerne à noção de gênero discursivo, Bakhtin (2003) entende que:

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (Ibid., p.284).

Bakhtin (2003) afirma que, de acordo com uma função específica e suas condições, um gênero discursivo é concebido. Logo, compreende-se que o docente deve apresentar ao seu aluno a influência das condições que circundam uma dada esfera da comunicação, visto que tais condições determinam o tipo de gênero discursivo.

Indo ao encontro do que propõe Bakhtin (2003), ao que se refere ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os parâmetros curriculares nacionais desta língua (PCNs, 1998) entendem que seu ensino deve ser pautado no trabalho com os gêneros discursivos, tendo em vista que os textos se organizam sempre dentro de determinadas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os especificam em um determinado gênero. Portanto, a noção de gênero, constitutiva do texto, deve ser tomada como objeto de ensino:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998, p.23)

Portanto, de acordo com os PCNs de língua portuguesa (1998), o docente deve trabalhar esta língua com o seu aluno de forma heterogênea, de modo que o estudante possa produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o seu texto a variadas situações de interlocução oral e escrita, ou seja, o professor deve desenvolver no aluno a competência linguística e estilística.

Neste sentido, Marcuschi (2002) entende que o gênero discursivo não se caracteriza somente por sua forma, mas principalmente pela função comunicativa que exerce. Esta função social ajuda o produtor a determinar os elementos escolhidos para compor o texto, de modo que o texto produzido seja eficaz, atingindo o público alvo e provocando no interlocutor a reação desejada.

Bakhtin (2003) afirma que quanto mais dominamos os gêneros discursivos, mais inseridos estamos na sociedade:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Ibid., p. 285).

Portanto, no contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, compreende-se que quanto mais o aluno tiver conhecimento acerca dos gêneros discursivos, mais inserido em sociedade ele estará.

## 2.2 Os gêneros primários e secundários

Segundo a perspectiva de Bakhtin (2003), a heterogeneidade dos gêneros do discurso não deve ser minimizada, mas deve-se considerar a diferença essencial entre o gênero do discurso primário e secundário.

Os gêneros primários são considerados simples, pois se configuram como formas de discursos imediatas, bem como réplicas do diálogo cotidiano, ou seja, a fala comum, espontânea, do dia-a-dia. Os gêneros primários são ações imediatas, cujas informações são processadas em um curto espaço de tempo, não exigindo grande raciocínio do receptor, como, por exemplo, no caso de um bilhete.

Já os gêneros secundários são considerados complexos, pois exigem grandes domínios de sentido pelo receptor, uma vez que sua escrita é planejada e exige um tempo maior de resposta/raciocínio, configurando-se como uma ação retardada. Além disso, do momento em que o texto é escrito até o momento em que o leitor vai interagir com ele, há uma grande lacuna de tempo. São exemplos deste tipo de gênero: romance, teatro, discurso científico, discurso ideológico etc.

O gráfico abaixo ilustra a diferença entre gêneros primários e secundários ao que diz respeito à compreensão responsiva, na qual, os gêneros primários resultam em ações imediatas, ao passo que os secundários, em ações retardadas:

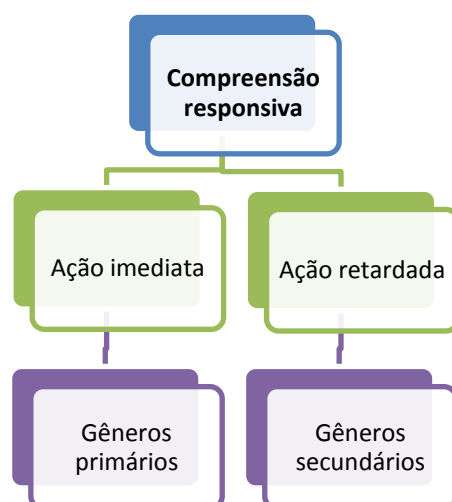


Gráfico 1: Compreensão responsiva

Bakhtin (2003), em *Estética da criação verbal*, nos apresenta a noção de absorção de gêneros, que ocorre quando os gêneros primários são absorvidos pelos gêneros secundários, por exemplo: dentro de um romance (gênero secundário) existe um diálogo (gênero primário). Neste sentido, o diálogo sai da condição de gênero primário, pois exerce outra função dentro do contexto do romance, servindo a um propósito específico.

### 2.3 O sarau e os alunos

Dentro do ambiente escolar, o ensino de literatura limita-se, muitas vezes, apenas a memorização pelos alunos das características das obras, dos autores destas obras, e dos movimentos literários existentes, dentre outros fatores, logo, não há um envolvimento do aluno com as questões estéticas do texto literário, bem como não há engajamento deste aluno ao que diz respeito à literatura, visto que seu papel, neste contexto, é apenas de um receptor de conhecimento. Entretanto, com a realização de um sarau, na instituição escolar, este panorama pode ser modificado, visto que por meio desta atividade:

o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva (KLEIMAN; 1999, p.26 apud SOUZA; SATLHER, 2013, p.3).

Por meio da realização de um sarau, o aluno pode tornar-se capaz de utilizar o conhecimento adquirido nas aulas, de maneiras variadas, e tal conhecimento é compartilhado, portanto, o estudante não faz o papel de um mero receptor passivo em sua aprendizagem.

Além disso, o sarau proporciona a oportunidade do docente trabalhar a língua de forma diversificada, conforme sugerem os PCNs de língua portuguesa (1998), visto que por meio desta atividade, o aluno torna-se um produtor de linguagem e utiliza de outros gêneros para compô-lo, uma vez que ele tem a necessidade de se expressar para os demais alunos:

Sendo assim, o sarau pode oferecer através da leitura, elaboração de poemas que o homem torna-se produtor de linguagem a partir de sua necessidade de expressar, comunicar e transmitir as intervenções deixadas por ele na natureza, isto é, suas ações, sua cultura. Entretanto, para que essa produção aconteça, o ser humano depende não somente da linguagem, mas também da reflexão que é indispensável à sua construção, uma vez que lança sobre a realidade um olhar crítico e reflexivo, provocando a ruptura de paradigmas (SOUZA; SATHLER, 2013, p.4).

Vale destacar que, por meio da literatura, conforme apontam estes autores, o sujeito passa a ser crítico e reflexivo, ou seja, por meio do ensino da literatura, o aluno conhece e vive em uma nova dimensão, a da emoção, a da fruição, a do sentimento, isto é, a do efeito estético, abrindo o olhar para novas possibilidades, para novas formas de entender o mundo, que o cercam, até então desconhecidas, ou pouco debatidas.

Souza e Sathler (2013) também apontam que, por intermédio da realização de um sarau no ambiente escolar, os alunos ampliam seu repertório, seu intercâmbio de ideias:

Na realização do Sarau, percebe-se a importância da presença da comunicação e expressão nos espaços por onde os estudantes circulam, pensando também num encaminhamento sobre as possíveis discussões e temas propostos para estimular a criatividade entre estes. Tanto a presença da oralidade, quanto a da literatura são elementos que contribuem para a

formação intelectual, a ampliação de repertório e trânsito social, o intercâmbio de ideias e pensamentos, para proposição do (re)olhar o mundo sempre como algo novo e, por isso mesmo, como uma novidade a ser apreendida. (Ibid., p.3).

Portanto, constata-se que a realização de saraus no ambiente escolar proporciona muitos benefícios para uma formação mais completa (crítica, reflexiva, literária e linguística) dos alunos.

## **2.4 A interação no ambiente escolar**

Atualmente, muitos estudos apontam que quando alunos e professores vivem em um espaço interativo, o ensino-aprendizagem, conseqüentemente, tende a fluir de uma forma melhor. Nesta direção, Passarelli (2012) entende que a prática educacional bem-sucedida é aquela onde há interação comunicativa entre professores e alunos, sem esta interação não há convívio, logo, sem convívio não há ensino.

Além disso, a autora aponta que, no contexto atual escolar, os alunos não conseguem ter o gozo de produtores, pois estão acostumados apenas com o gozo de consumidores, ou seja, para os alunos, o resultado de uma atividade deve ser imediato, portanto, o docente precisa conscientizá-los de que a aprendizagem é um processo que demanda tempo e é constituída por etapas.

Outro aspecto apresentado por Passarelli (2012) é que as atividades precisam ser prazerosas de modo que o aluno seja conquistado e não afastado. Desta forma, por conseguinte, ele encontra prazer no que está fazendo, e de acordo com a autora, cabe ao docente criar atividades que promovam o prazer do trabalho criativo e produtivo.

Portanto, no ambiente escolar, torna-se necessária a interação aluno-professor, o entendimento, por parte do aluno, de que a aprendizagem é um processo, e de que as atividades propostas aos alunos devam resultar no prazer de um trabalho produtivo e criativo.

## **3. Metodologia**

Cinco bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do subprojeto Letras – língua portuguesa, da Universidade Federal de Lavras, juntamente com a professora supervisora da instituição escolar participante do programa, desenvolveram um projeto relacionado à literatura e a algumas práticas culturais e artísticas em uma escola estadual, do município de Lavras-MG, no ano de 2014.

O projeto consistia em trabalhar os movimentos literários, que vigoraram no Brasil, por meio de oficinas que recapitulassem as principais características, obras e autores destes movimentos, visto que o presente projeto atendia estudantes dos terceiros anos do ensino médio, que visavam bons resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2014 e logo, sentiam a necessidade de que este conteúdo fosse retomado em sala de aula, assim como era um pedido da professora supervisora às bolsistas, para que este conteúdo fosse trabalhado no projeto.

Dentro do projeto, a cada quinze dias, um movimento literário era trabalhado em sala de aula com o auxílio de datashow, músicas, poemas, prosas etc. Após aproximadamente dois meses de aulas em sala, as bolsistas e a professora supervisora propuseram a realização de um sarau pelos alunos, uma vez que muitos deles tinham o desejo de apresentar suas aptidões artísticas como música, dança, desenho, pintura, teatro, aos demais colegas. Vale mencionar



que, a partir da proposta da realização do sarau, as aulas passaram a ser realizadas na sala de artes e na biblioteca da escola, como ilustra a imagem a seguir:



Imagem 1: Biblioteca da escola

Por meio do sarau, objetivava-se externar artisticamente e culturalmente o conteúdo literário apresentado e discutido em sala de aula, portanto, buscava-se aliar ao ensino de literatura, a voz e o desejo dos alunos, que, neste contexto, se sentiam responsáveis por aquela atividade. Nesta direção, movimentos literários como o romantismo e o modernismo se configuraram como temáticas do sarau, uma vez que estiveram presentes em danças, paródias, literatura de cordel etc.

Ao longo de oito meses de projeto, as alunas bolsistas trabalharam com os alunos da escola citada diversos gêneros discursivos, por meio da produção de cordéis, de poemas e de poesias etc. Além disso, outros gêneros não situados convencionalmente na esfera literária também foram trabalhados, como a paródia, a propaganda e o convite, onde os dois últimos foram confeccionados a fim de convidar a comunidade escolar a prestigiar o sarau, conforme podemos ver na imagem abaixo, um cartaz produzido pelos alunos convidando a comunidade escolar para o evento:

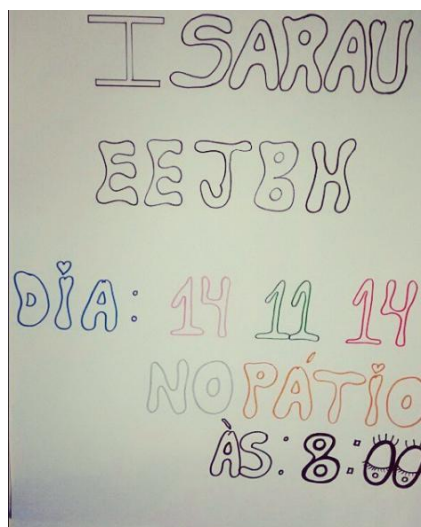


Imagem 2: Cartaz produzido pelos alunos

O sarau ocorreu no dia 14 de novembro de 2014, às 08 horas da manhã, no pátio da mencionada escola, conforme o cartaz acima apresenta. O sarau contou com diversas apresentações dos alunos do ensino médio, como por exemplo: declamação de poesias e poemas, apresentação de uma paródia acerca da segunda geração do romantismo brasileiro, apresentações musicais e de dança. Além do mais, a escola estava toda decorada com as produções feitas pelos alunos participantes do projeto, ao longo dos oito meses de atividades, como podemos ver na imagem a seguir:



Imagem 3: Decoração da escola

Após a realização do sarau, nas aulas seguintes, as alunas bolsistas, juntamente com a professora supervisora, solicitaram aos alunos participantes do sarau um *feedback* a respeito do evento, a fim de saber a opinião dos discentes, suas sugestões, de modo que os próximos saraus atendessem as expectativas dos alunos.

#### 4. Resultados e discussão

Ao nos basearmos nos PCNs (1998) para trabalhar com múltiplos gêneros discursivos na organização, na preparação e na elaboração do sarau, entendemos que eles têm um papel fundamental na interação sociocomunicativa dentro do ensino-aprendizado. Neste viés, eles passaram a orientar o ensino não só da língua, como também da literatura e de outras artes dentro do projeto mencionado.

Compreendemos que foi de relevante importância trabalhar os gêneros discursivos dentro da atividade sarau, uma vez que eles permitiram que houvesse um desenvolvimento contextual das atividades de leitura, compreensão e interpretação dos textos literários apresentados em sala de aula. Deste modo, os alunos puderam conhecer as estruturas de outros gêneros, que podiam estar presentes em um sarau, como o cordel, a paródia, o poema, a poesia, sendo eles primários ou secundários, de acordo com sua complexidade (BAKHTIN, 2003), entre outros gêneros. Portanto, esta atividade, além de efetuar diferentes conhecimentos e, manter sempre uma interação entre seus participantes, conduziu à capacitação dos alunos para o uso da língua de forma diversificada (BRASIL, 1998), conforme podemos observar no gráfico a seguir:

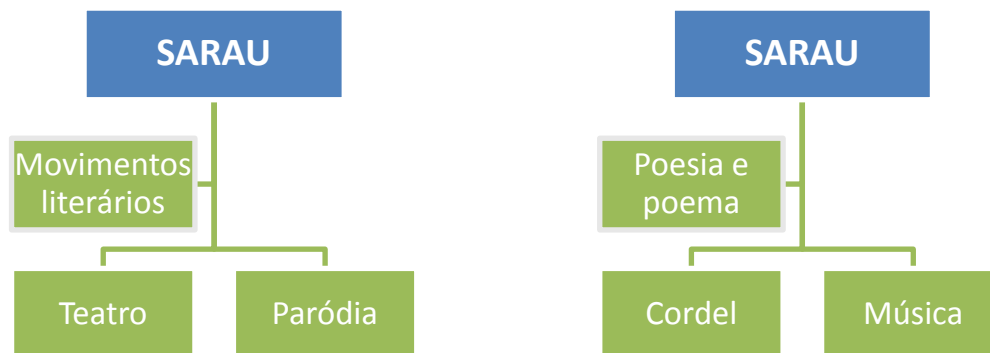


Gráfico 2: Sarau e gêneros

A partir deste gráfico, podemos compreender que o sarau em questão foi composto, construído, subsidiado por diferentes gêneros, como, por exemplo, um movimento literário pôde ser aprendido e apresentado em forma de paródia, bem como uma poesia teve uma releitura por meio de uma música no momento do sarau.

Um aspecto importante, durante o referido projeto, foi o fato de termos um bom espaço físico, que favoreceu nosso trabalho: salas com instrumentos e equipamentos eletrônicos, que auxiliaram o início das atividades; a biblioteca, que foi peça importante neste projeto, uma vez que era o local mais utilizado por todos os envolvidos durante a produção das poesias, músicas, poemas, cartazes etc; e uma sala oferecida pela própria escola, e destinada a uma etapa da elaboração do sarau, na qual, os alunos puderam fazer suas pinturas, e construir cada etapa de seus trabalhos (denominada sala de artes), portanto, o sarau proporcionou aos alunos a oportunidade de saírem da rotina escolar (SOUZA; SATHLER, 2013).

Neste contexto, foi possível aliar a construção coletiva a um ambiente de aprendizagem, onde todos puderam ser ouvidos, pressentirem-se abrigados e estimados em seus saberes e experiências, aludindo o conhecimento de suas histórias, trajetórias, perfis, gostos, problemas e dificuldades, dentro de um só espaço, ou seja, os alunos participantes do projeto puderam tornar-se responsáveis por sua aprendizagem, logo, houve uma transformação na prática escolar naquele cenário, tendo em vista que o projeto objetivou o construir ao invés do “apenas” transmitir (CANO, 2012).

Baseando-nos em Passarelli (2012), observamos que as atividades precisam ser prazerosas de modo que o aluno seja conquistado e não afastado, conseqüentemente, ele encontra prazer no que está fazendo, e de acordo com a autora, cabe ao docente criar atividades que promovam o prazer do trabalho criativo e produtivo. Fundamentando-nos neste conceito, entendemos que este projeto foi realizado com êxito. É válido salientar que os alunos se sentiram à vontade neste espaço de tempo, e ao mesmo tempo, livres do atual espaço de sala de aula, que na maioria das vezes, é considerado por parte deles, um lugar que não oferece prazer, mas sim um ambiente que serve apenas para cumprir determinadas obrigações, conforme Souza e Sathler apresentam em seu trabalho do ano de 2013. Pudemos perceber que esta concepção dos alunos passou a ser desconstruída pela grande maioria deles, portanto, compreende-se que este projeto alcançou um dos seus objetivos: externalizar, para além da sala de aula, o conhecimento trabalhado ao longo do ano.

Outro aspecto fundamental da realização deste sarau foi que por meio dele, um conteúdo, como no caso, a segunda geração do romantismo brasileiro, pôde ser trabalhado de formas diversificadas, formas que atraíssem e estimulassem o aluno ao aprendizado, como, por exemplo, a produção e a apresentação de uma paródia, com uma música escolhida pelos alunos, a música do “Lado de cá” da banda Chimarruts (imagem 4). Entendemos que, neste contexto, o aluno teve uma participação efetiva em sua aprendizagem, e o conteúdo, tornou-se a não ficar tão distante da sua realidade, logo, ele via significado naquilo que estava aprendendo.



Imagem 4: Apresentação da paródia

Em termos gerais, houve grande envolvimento dos alunos na proposta do sarau. A maioria dos alunos se mostrou comprometida com o projeto. Ao longo dos oito meses de projeto, alunos de outras turmas, que não eram contempladas por ele, e professores de outras áreas se envolveram e colaboraram para a concretização do sarau.

Conforme mencionado na metodologia, nas aulas seguintes à realização do sarau, pedimos aos alunos participantes do projeto, que nos dessem um *feedback* acerca de suas opiniões, sugestões sobre a atividade, e tal *feedback* nos revelou que os alunos se sentiram importantes, parte integrante do processo de produção e de apresentação do sarau. Além disso, nos foi revelado o desejo de que mais atividades artístico-culturais fossem realizadas na escola. Este *feedback* nos mostrou que o sarau pode ser capaz de envolver o aluno em seu processo de ensino-aprendizado, bem como de integrá-lo ao ambiente escolar. Ademais, o sarau pode fazer parte das demais atividades escolares sempre que possível, visto que tem uma boa receptividade dos alunos.

## 5. Considerações finais

Diante do que foi exposto, constatamos que o sarau exerceu grande influência no aprendizado de literatura pelos alunos. No início do projeto, foram trabalhados os movimentos literários brasileiros, e este trabalho conduziu os alunos a repensarem a realidade de cada escritor quando conceberam suas obras assim como questões estéticas presentes nestas obras. Como resultado, algumas outras obras foram lidas e investigadas, e isso gerou uma série de pesquisas espontâneas pelos alunos acerca destas leituras e fizeram parte da composição do sarau.

Além disso, por meio do sarau, foi possível contemplar o campo das artes e, nos foram revelados grandes talentos, seja do desenho, da dança, da música ou de outras artes, pelo corpo discente da escola. Ao analisarmos as apresentações realizadas no sarau, pudemos perceber ainda mais o envolvimento dos alunos com a atividade, uma vez que foi notório que muitos alunos superaram seus medos, sua timidez, suas dificuldades, e ao mesmo tempo, mostraram suas habilidades para os demais alunos.

Outro fato a ser mencionado é que a frequência, em dias de atividades do projeto, era total, visto que os alunos ficavam ansiosos esperando as novidades da aula, uma vez que os alunos saíam da rotina da sala de aula. Portanto, entendemos que, por meio do sarau, o aluno se sente importante no processo de ensino-aprendizado, uma vez que sua presença é imprescindível para a realização e o êxito deste evento.

Vale ressaltar que todos os movimentos literários foram trabalhados dentro do que exigia o conteúdo programático, inclusive a literatura de cordel, com a qual, os estudantes se identificaram bastante, uma vez que passaram a pesquisar na internet a seu respeito e a

escrever versos para contarem sua realidade, seus amores e suas tristezas. Ademais, entendemos que a experiência de preparar e se apresentar em um sarau foi uma grande novidade, um grande estímulo e um grande desafio para os alunos, tendo em vista que a grande maioria deles não sabia, a princípio, o que era um sarau.

Neste sentido, compreendemos que o sarau é uma oportunidade dos alunos se descobrirem, se integrarem, apresentarem seus talentos, verem relevância no ensino-aprendizado e, ao mesmo tempo, apreender determinados conteúdos, assim como ele é uma forma dos alunos utilizarem a linguagem de maneira diversificada e descobrirem o prazer e a reflexão crítica, que estão por de trás das aulas de literatura.

## 6. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003.

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.

CANO, M.R.O. O ensino da língua portuguesa no contexto do século XXI. In: \_\_\_\_\_. **A reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2012. v. 1, p.19-42.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

PASSARELLI, L.G. Por que o medo do papel em branco? Por que a relutância em escrever? In: \_\_\_\_\_. **Ensino e Correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 33-64.

SOUZA, A. C. P. ; SATHLER, C. N. . Sarau nas Escolas. **Trabalhos Completos e Resumos**. Dourados: Editora UFGD, 2013.

## SHAKESPEARE NA ESCOLA: (RE)LEITURAS

Julienne Kely Zanardi\*

Amaury Garcia dos Santos Neto\*\*

**Resumo:** Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) assinalam a importância do trabalho interdisciplinar de forma a superar a distribuição dos saberes em disciplinas estanques e a contemplar a integração e a articulação dos conhecimentos. No entanto, como o próprio documento denuncia, isso ainda não é uma realidade na educação brasileira. De modo geral, observa-se ainda nas escolas uma divisão dicotômica entre ensino de Língua Portuguesa e Literatura, a qual é agravada no Ensino Fundamental, em que a última sequer faz parte oficialmente do currículo, aparecendo esporadicamente em atividades de leitura. Por sua vez, embora os PCN evidenciem o potencial interdisciplinar do ensino de Língua Estrangeira, poucas são as iniciativas que o contemplam. Considerando tal panorama, o presente trabalho tem como finalidade apresentar o relato de uma experiência interdisciplinar desenvolvida no Colégio Militar do Rio de Janeiro, cuja proposta consistiu em aliar os ensinamentos de língua materna e estrangeira para o estudo do texto literário no Ensino Fundamental. Tendo em vista a celebração dos 400 anos da morte de Shakespeare, o projeto contemplou a leitura de duas adaptações de peças do escritor mediada pela atuação de docentes das referidas disciplinas, tendo como culminância a produção de dramatizações em vídeo realizadas pelos próprios alunos.

**Palavras-chave:** Letramento literário; Interdisciplinaridade; Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Shakespeare.

**Abstract:** The *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) stress the importance of interdisciplinary teaching so as to avoid compartmentalising knowledge, fostering integration and articulation amongst different fields. However, as the document itself points, this is not the reality in Brazilian education. Generally, one can observe a dichotomy between the teaching of Portuguese and Literature. During *Ensino Fundamental*, Literature does not even appear as part of the curriculum, only sporadically, in the form of reading activities. Another discipline whose interdisciplinary potential is stressed in the PCN is the foreign language. However, there are few initiatives that fulfill such potential. Considering this panorama, this paper aims at presenting an interdisciplinary experience developed in *Colégio Militar do Rio de Janeiro*, through which the teaching of the mother tongue and of a foreign language have been connected to approach the literary text in *Ensino Fundamental*. In view of the commemoration of the 400<sup>th</sup> anniversary of Shakespeare's death, the project dealt with two adaptations of his plays. The activities were facilitated by two teachers of the disciplines mentioned above, and culminated in the production of videos in which the pupils themselves enacted scenes of the selected texts.

**Keywords:** Literary Literacy; Interdisciplinary Approach; Portuguese Language; English Language; Shakespeare.

---

\*Mestre em Letras: Língua Portuguesa (UERJ); Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ); juliennezanardi@gmail.com

\*\* Doutor em Letras: Literatura, Cultura e Contemporaneidade (PUC-Rio); Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ); amaury.garcia@gmail.com

## **1. Introdução**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) apresentam uma perspectiva sobre o ensino de linguagem que não se limita ao exame de seus aspectos formais. Ao contrário, de acordo com o documento, toda forma de linguagem carrega em si uma visão de mundo prenhe de significados e significações, que não pode ser ignorada ao longo do processo de aprendizagem do aluno. Todavia, como denunciam os próprios PCN, tanto o ensino de língua materna quanto o de língua estrangeira no Brasil ainda se encontram, em grande parte, presos a práticas tradicionais que focalizam apenas aspectos estruturais de cada código linguístico. Nesse contexto, a Literatura – arte (e, portanto, dimensão de vida e de mundo) que se constrói com palavras – acaba sendo negligenciada na sala de aula.

Tendo em vista tal panorama, as duas primeiras seções do presente artigo serão dedicadas a uma breve discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Brasil, evidenciando como ainda persistem no sistema educacional do país práticas que estão em desacordo com a visão de linguagem apresentada nos PCN. A seguir, discutiremos o conceito de letramento, mais especificamente de letramento literário, como uma possibilidade de compreensão do ensino de linguagem para além de seus aspectos formais, de modo a garantir o espaço do texto literário na sala de aula. Por fim, na última seção, apresentaremos o relato de uma experiência interdisciplinar realizada entre as referidas disciplinas, demonstrando a viabilidade de um trabalho diferente com a linguagem na escola, que não se resume à mera codificação e decodificação de códigos linguísticos.

## **2. Ensino de Língua Portuguesa e Literatura: algumas considerações**

Os PCN apontam, principalmente nos cadernos destinados ao Ensino Médio, para a necessidade de um ensino que contemple a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. O que se propõe é o planejamento e o desenvolvimento de um currículo escolar que se realize de forma orgânica, superando “a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e a articulação dos conhecimentos”, em um processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (BRASIL, 2000a, p. 17).

No entanto, como revela o próprio documento, isso ainda não é uma realidade na educação brasileira, que tenta se desvincular de práticas tradicionalmente instituídas. No que tange ao ensino de língua materna, os PCN apontam para a permanência de uma dicotomia entre Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira), a partir da qual muitas escolas mantêm até hoje professores especialistas em cada tema assim como aulas específicas de cada disciplina, como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de textos não tivessem relação entre si.

Consoante tal perspectiva, o ensino de língua volta-se para o estudo da gramática, centrado no entendimento da nomenclatura gramatical. Como apontam os PCN, nesse modelo de ensino, descrição e norma se confundem na análise da frase, que é estudada de forma descontextualizada, ignorando o uso e a função dos recursos linguísticos no interior de textos.

Quanto ao ensino de literatura, o documento destaca que, no Ensino Médio, a história da literatura – voltada para o estudo dos estilos de época e seus respectivos autores – torna-se o foco de compreensão do texto, embora os próprios PCN evidenciem que nem sempre há uma correspondência entre essa história e o texto que lhe serve de exemplo (BRASIL, 2000b, p. 16). Conforme sinaliza Zaponne (2008, p. 54), nessa perspectiva, professor e aluno trabalham com a escrita literária aceitando os sentidos previamente construídos pela crítica, sem sequer compreender as razões pelas quais estes são pertinentes.

Por sua vez, como aponta Leite (2011), no Ensino Fundamental, a literatura nem faz, oficialmente, parte do currículo, aparecendo esporadicamente em uma ou outra atividade, como a leitura de fragmentos de textos ou dos chamados livros paradidáticos. Nesse contexto, quando inserido na aula de Língua Portuguesa, o texto literário acaba servindo, muitas vezes,



como pretexto para atividades tradicionais de análise linguística ou para exemplificar condutas morais socialmente reconhecidas.

Como os próprios PCN preconizam, é necessário desfazer essa barreira entre língua e literatura. A divisão leitura/literatura, redação e gramática deve dar lugar a uma nova visão de ensino, em que os conteúdos tradicionais passem a ser

incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (BRASIL, 2001b, p.23)

Conforme observa Leite (2001, p.18), estudos tanto da área de Linguística quanto de Teoria Literária têm apontado para uma relação direta entre língua e literatura, uma vez que o material de que esta fundamentalmente se serve é a palavra. Assim, estudar literatura necessariamente significa estudar também a língua e vice-versa. A escrita literária é, em verdade, um entre os vários usos possíveis da linguagem. Assim, como ressaltam Cidreira et alli (2005, p. 138), a leitura do texto literário apresenta-se como um espaço privilegiado de trabalho com a língua, uma vez que a expõe, realçando-a e apresentando-a em suas potencialidades. A partir disso, caberia ao professor:

a tarefa fundamental e inadiável de chamar a atenção do aluno para tal linguagem, incentivando seu jeito particular de expressá-la pela fala ou pela escrita, mas principalmente, levando-o a entender que pode usar os mesmos recursos disponíveis para todos no sistema da língua, evidentemente, com as naturais diferenças de manipulação que a experiência, o talento e a criatividade impõem. (CIDREIRA ET ALLI, 2005, p. 138)

Dessa forma, como propõe Fonseca (2000), caberia, portanto, uma espécie de desmistificação do texto literário em sala de aula a partir da qual a literatura deixaria de ser encarada como objeto de veneração, substituindo-se a exemplaridade pela funcionalidade. Fugindo de uma perspectiva normativa que o aponta como um exemplo a ser seguido, o texto literário passaria então a ser visto como um modelo de exploração e experimentação criativa das possibilidades da língua.

Considerando, portanto, a literatura como um espaço privilegiado de trabalho com a linguagem, uma das propostas do presente artigo é apresentar práticas de leitura em sala de aula que contemplem um ensino integrado entre língua e literatura, desde o Ensino Fundamental. Além disso, entendendo como Candido (2011) que a literatura é um bem incompressível para a nossa formação como seres humanos, defendemos um ensino de língua que estimule e desenvolva no aluno a interação com o texto literário.

Partindo de tais pressupostos e acreditando na potencialidade do trabalho interdisciplinar, como proposto pelos PCN, o projeto que ora apresentamos busca não apenas aliar o ensino de língua materna ao de literatura como também incluir a língua estrangeira. O objetivo maior de tal parceria é promover um ensino-aprendizagem de linguagem que não se limite à abordagem de estruturas linguísticas, mas que também contemple aspectos sociais e culturais de sua aquisição e desenvolvimento.

### **3. Ensino de Língua Inglesa: reflexões e perspectivas**

Analisando o ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) no Brasil, notam-se tendências similares às discutidas na seção anterior, havendo, pois, uma lacuna entre aquilo que é preconizado nos PCN e o que ocorre, de fato, na sala de aula. Como observa Ana Luiza Ramazzina Ghirardi (2013),



[a] língua, em suas múltiplas manifestações, representa o espaço para a construção e a negociação de sentidos. Talvez, por essa dimensão fundamental da linguagem ser tão amiúde esquecida, aprendizes entendem muitas vezes a aula de língua como aula de gramática, reduzindo assim de forma drástica o universo linguajar. (GHIRARDI, 2013, p. 5)

Seguindo a tendência evidenciada pela autora, o ensino de LE na Educação Básica no Brasil pauta-se, basicamente, em dois aspectos: estrutura gramatical e vocabulário. Grande parte dos livros didáticos de Língua Inglesa – língua estrangeira que abordaremos neste artigo – centra-se nesses dois pontos. Além disso, os textos que aparecem em tais livros, em sua maioria para ilustrar os itens gramaticais selecionados, pertencem, geralmente, ao campo profissional ou ao campo do consumo. Os aprendizes são, portanto, expostos a uma língua estrangeira assumindo ora a posição de consumidores de produtos e/ou serviços, ora como força de trabalho empregado pelo capital estrangeiro. Estabelece-se, assim, conforme discute Figueiredo (2009), uma mentalidade colonizada no que diz respeito ao ensino de LE, ao contrário do que preconizam os PCN. De acordo com o documento,

[a] aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998b, p. 15)

Levando tal pressuposto em consideração, deve-se pensar a aula de LE como espaço em que aprendizes possam comparar e contrastar sua cultura com a cultura estrangeira a fim de melhor compreender o outro e, por conseguinte, a si mesmos. Ou seja: como local onde possa ser desenvolvida uma atitude crítica e ativa em relação ao mundo. Como discute Correia Neto (2013), trata-se, portanto, da possibilidade de uma abordagem intercultural no ensino de linguagem.

Nesse sentido, a aula de LE apresenta grande potencial interdisciplinar, já que traz em seu bojo a noção de interculturalidade. Trabalhos interdisciplinares que conjuguem língua materna, literatura e LE são não apenas possíveis, como também desejáveis, primeiramente por terem a linguagem como matéria-prima em comum. Em segundo lugar, por trazerem a possibilidade da experiência da alteridade, seja por meio da própria LE ou por meio de personagens/estórias que apresentam modos de pensar/agir que questionam a cultura dominante. Por fim, por desenvolverem a consciência da discursividade, uma das condições e pressupostos primordiais para o desenvolvimento pleno da cidadania, conforme apontam os PCN.

Acreditando, pois, na potencialidade do trabalho interdisciplinar para um ensino de linguagem que ajude o aluno não só a desenvolver as suas habilidades discursivas, mas também a sua capacidade crítica em relação ao mundo, propomos uma parceria entre as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa para a abordagem do texto literário na sala de aula. Considerando tal objetivo, o conceito de Letramento Literário, proposto por autores como Zaponne (2005), Souza e Cosson (2011) e Pinheiro (2011) mostra-se um referencial teórico bastante profícuo, o qual será abordado com maior detalhamento na próxima seção.

#### **4. Letramento Literário: uma nova perspectiva para o texto literário na sala de aula**

Como ponderam Souza e Cosson (2011), a escrita ocupa, em nossa sociedade, um papel central. A todo momento, somos demandados por circunstâncias sociais que envolvem o uso do código escrito, desde o nosso nascimento até a nossa morte. Nesse contexto, ler se

configura como uma competência cultural extremamente valorizada. Por sua vez, não saber ler é visto como um estigma, o que justifica as inúmeras propostas voltadas à erradicação do analfabetismo.

No entanto, conforme salienta Soares (2012), em sociedades cada vez mais grafocêntricas como a nossa, a simples aquisição da tecnologia do código escrito – a alfabetização – não se apresenta como um saber suficiente para que o indivíduo possa participar plenamente das diversas práticas sociais que demandam o uso da língua escrita. A partir disso, surge o conceito de letramento, que traz para o ensino de língua uma nova perspectiva.

Em linhas gerais, o termo letramento, ao contrário da alfabetização, não se limita ao desenvolvimento de habilidades voltadas para a codificação e decodificação do código escrito. O que se propõe é um trabalho com a linguagem que permita ao indivíduo apropriar-se e fazer uso da leitura e da escrita no contexto das diferentes práticas sociais que envolvem a sua utilização.

Como observa Zappone (2008), a nova perspectiva apresentada pelo conceito de letramento acarretou mudanças no ensino de linguagem. Na tentativa de promover uma aproximação com as diferentes práticas que ocorrem fora da escola, uma profusão de gêneros, relacionados às diferentes esferas da comunicação humana, emergiu na sala de aula. Nesse processo, consoante a autora, nota-se, nos materiais didáticos, uma preferência por textos referenciais, ao passo que o texto literário passou a ocupar uma posição secundária no ensino de linguagem.

Todavia, conforme sinalizam Souza e Cosson (2011), o letramento abarca uma vasta diversidade de práticas sociais, desde as mais corriqueiras às mais institucionalizadas. Por essa razão, os autores sugerem o uso do termo “letramentos”, no plural, a fim de melhor designar toda sua extensão. Assim, o letramento literário integraria essa perspectiva ampliada do fenômeno, referindo-se a um uso particular da escrita. De acordo com os estudiosos,

o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” [...]. Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (SOUZA & COSSON, 2011, p. 103)

A partir dessa perspectiva, o letramento literário é um fenômeno que não se restringe à leitura de textos literários. Na definição proposta por Pinheiro (2011, p. 42), o termo faz referência “ao estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética”. Assim, ultrapassando a mera decodificação de textos literários, alude à relação intrínseca entre a literatura e a nossa própria humanidade.

Consoante tal prisma, faz-se necessário mostrar ao aluno que a literatura faz parte de suas relações cotidianas. Nesse sentido, o letramento literário abarca não apenas as obras literárias de prestígio (o cânone), como também um conjunto de práticas que envolve a escrita ficcional ou a escrita literária, cabendo entender que isso não se limita a textos escritos, mas abrange igualmente modalidades híbridas que associam sons, imagens, movimento, tais como a televisão e o cinema (ZAPPONE, 2008, p. 53). Dessa forma, caberia, portanto, um ensino de literatura que contemple o saber do aluno, conectando a leitura do texto literário ao

conhecimento de mundo e às experiências de vida que ele carrega, sem ignorar, entretanto, a ampliação desses horizontes.

Baseando-se, pois, em tal abordagem do texto literário na sala de aula, na próxima seção, apresentaremos o relato de uma experiência concreta de trabalho interdisciplinar visando ao desenvolvimento do letramento literário do público discente.

## **5. Projeto Shakespeare**

Nesta seção, empreenderemos o relato de um projeto desenvolvido com os alunos do 8º ano do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), envolvendo as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O objetivo principal do projeto era promover um trabalho com o texto literário que visasse ao letramento do público discente, contemplando, ao mesmo tempo, a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes e a expansão desses saberes.

A fim de melhor esclarecer os pormenores do desenvolvimento do projeto, esta seção será subdividida em duas partes. Na primeira delas, intentamos demonstrar aspectos relacionados à elaboração do projeto, justificando a escolha do material utilizado, bem como dos procedimentos adotados. Por sua vez, na segunda parte, apresentaremos uma breve descrição das etapas que permearam a execução do projeto.

### **5.1. Concepção do projeto: por que Shakespeare?**

Conforme o Plano de Sequência Didática (PSD), documento que indica o conteúdo mínimo previsto para cada ano escolar nas unidades do Sistema Brasileiro Colégio Militar (SBCM), texto teatral e dramatização são gêneros textuais obrigatórios previstos para o 8º ano do Ensino Fundamental. A partir de tal demanda, cabe aos professores do sistema a escolha da metodologia e do material didático a ser utilizado para esse fim, tendo em vista a orientação de um ensino de língua pautado na sociodiscursividade.

A fim de cumprir tal programa, examinamos os livros didáticos sugeridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir de tal análise, percebemos que a abordagem do texto teatral nesses materiais, em geral, volta-se para a mera caracterização estrutural do gênero escrito, ignorando os aspectos sociodiscursivos que o envolvem. Tal abordagem vai de encontro às orientações dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a) que, baseados nos escritos de Bakhtin, definem os gêneros textuais como tipos relativamente estáveis de enunciados, ligados às diferentes esferas da atividade humana, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma delas. Assim, seu estudo não poderia se restringir à sua construção composicional, que consiste em apenas um de seus elementos constituintes.

Soma-se a isso o fato de que a dramatização, razão de ser do texto teatral escrito, fica em segundo plano na abordagem de tais materiais didáticos. Seu tratamento fica restrito a indicações de versões cinematográficas ou a propostas de atividades voltadas para a dramatização do exemplo de texto teatral apresentado no livro didático, que nunca constitui a obra integral, mas apenas fragmentos de peças de autores consagrados.

Por essa razão, a fim de melhor contemplar o gênero texto teatral, optamos por fazer uma abordagem baseada na leitura de livros paradidáticos. Tal escolha mostra-se proveitosa, uma vez que possibilita o trabalho com o texto literário em sua integralidade, a partir do qual o gênero escolhido pode ser abordado em seus diferentes aspectos. A partir disso, cabe, pois, elencar os critérios que levaram à escolha dos livros paradidáticos adotados.

Primeiramente, optamos por fazer uma seleção baseada na escolha de obras clássicas do gênero a ser trabalhado, o que ocorreu por duas razões: 1) a falta de oferta no mercado editorial de textos teatrais atuais especialmente produzidos para o público jovem; 2) a inegável importância histórico-cultural do cânone literário, cuja inserção no contexto escolar é digna de uma breve discussão.

A partir das reflexões apresentadas por escritores como Italo Calvino (2007) e Ana Maria Machado (2009), entendemos que os clássicos da literatura representam um patrimônio cultural da humanidade, ao qual todos deveriam ter acesso. Embora reconheçamos, como os autores mencionados, que a relação do leitor com os clássicos não pode se dar com base na imposição, concordamos com Machado (2009, p. 12) ao atentar para o perigo de considerarmos, a partir disso, que toda e qualquer leitura dos clássicos pelos jovens “perdeu o sentido” e deve, portanto, ser abandonada. Nesse contexto, caberia, portanto, à escola, o papel paradoxal de oferecer ao aluno um repertório básico para que este possa futuramente efetuar suas próprias escolhas como leitor. Nas palavras do escritor italiano supracitado:

um clássico “funciona” como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 2007, p.13)

Como observa Machado (2009, p. 12), isso não significa que essa aproximação dos jovens leitores com a tradição literária deva se dar por meio da leitura dos textos originais, geralmente de difícil compreensão para tal público. A autora sugere como uma alternativa viável o trabalho com as adaptações, capazes de promover uma primeira oportunidade de encontro com os clássicos, que poderia funcionar como impulso para que os jovens leitores busquem as obras originais posteriormente.

Tendo em vista tais pressupostos, cabe tratar dos motivos específicos que levaram à seleção dos livros adotados. Considerando o gênero textual a ser trabalhado, a escolha de Shakespeare nos pareceu óbvia por uma série de motivos. Em primeiro lugar, trata-se, provavelmente, do maior dramaturgo de nossa tradição literária, cuja obra influenciou não apenas as produções artísticas que lhe sucederam, mas também a própria construção da humanidade, como assevera Harold Bloom (2001). Soma-se a isso o fato de que o período de realização do projeto coincidiria com as comemorações pelos 400 anos da morte do autor, o que nos possibilitaria aproveitar uma série de eventos organizados em sua homenagem a fim de apresentar aos alunos o universo shakespeariano. Por fim, dada a importância de Shakespeare, há um rico material disponível acerca da obra do autor, que abrange documentários, adaptações cinematográficas, animações, HQs, canções, entre outros. Assim, tais recursos poderiam ser utilizados com o intuito de contemplar experiências de letramento literário já conhecidas e apreciadas pelo público discente a fim de aproximá-lo de uma prática com a qual este ainda não está familiarizado.

Dentre o vasto repertório shakespeariano, optamos por trabalhar com uma tragédia e uma comédia, representando, assim, as duas facetas teatrais do escritor. A fim de proceder à escolha das obras, buscamos traçar um eixo temático que as aproximasse, possibilitando o diálogo entre elas. Considerando a relevância das figuras femininas na obra de Shakespeare, decidimos tratar da questão da representação e da representatividade da mulher na sociedade, o que culminou na escolha das obras *Otelo* (1997) e *A megera domada* (2013). A princípio, a escolha das adaptações pautou-se na fidelidade ao gênero textual das obras originais. No entanto, mais uma vez, os materiais disponíveis no mercado editorial não tornaram isso plenamente viável, de forma que apenas a segunda obra pôde ser trabalhada no formato de texto teatral. Para a leitura de *Otelo*, optou-se por uma versão romaneada do enredo da peça.

Explicitados os pressupostos que permearam a sua elaboração, na próxima seção, empreenderemos o relato do projeto propriamente dito, explicitando os procedimentos adotados na abordagem dos textos e apontando para alguns dos resultados obtidos.

## **5.2. Releituras de Shakespeare na escola**

Como evidenciado anteriormente, o conceito de letramento literário nos conduz a uma abordagem da literatura na sala de aula que não se limite simplesmente à leitura de textos previamente escolhidos. Assim, a leitura dos livros paradidáticos selecionados, embora constitua uma atividade essencial do projeto, não nos pareceu um ponto de partida viável para a proposta de trabalho que idealizamos. Considerando a importância de apresentar ao aluno uma conexão entre literatura e vida, optamos por promover discussões que resgatassem o conhecimento prévio dos alunos em relação a isso.

Dessa forma, a etapa inicial do projeto consistiu em dar voz aos alunos em sala de aula para que expusessem suas experiências acerca do texto teatral: se já haviam assistido a uma peça, se já haviam tido contato com o texto teatral escrito, o que sabiam sobre o texto teatral e a sua representação etc. A partir das falas dos alunos, pode-se perceber que estes, em grande parte, não tinham muita familiaridade com o gênero teatral (em sua acepção mais restrita) e, mais do que isso, não percebiam sua relação com outras práticas de linguagem que faziam parte de seu cotidiano (como, por exemplo, a forma de apresentação de muitos *vlogs* do *Youtube*) ou a sua importância cultural na construção das mentalidades.

Diante disso, mostrou-se necessário promover um trabalho que visasse à introdução do aluno, ou melhor, ao seu reconhecimento no universo teatral. Para tal, os professores das disciplinas envolvidas no projeto organizaram-se em duas frentes: 1) apresentar ao público discente um panorama do teatro desde o seu surgimento, apontando para a relação intrínseca entre teatro e sociedade; 2) familiarizar o aluno com a linguagem (verbal e não verbal) envolvida na construção do texto teatral. Nesse sentido, foram desenvolvidas as ações a seguir.

Nas aulas de Língua Portuguesa, foram incluídas no planejamento sequências didáticas que abordavam, de maneira geral, características composicionais não só do texto teatral escrito – como a presença de rubricas, o modo de distribuição das falas das personagens, a ausência de narrador, entre outros aspectos –, mas também de sua representação – figurino, cenário, entonação, posicionamento dos atores etc. Além disso, buscou-se trabalhar aspectos sociocomunicativos do gênero. Para tal, apresentamos um breve histórico do teatro, mostrando sua importância como prática social em diferentes épocas, ao salientar, por exemplo, seu caráter religioso na Antiguidade Clássica e na Idade Média, seu papel político (em trabalhos como o de Brecht e Ibsen) ou seu uso como simples entretenimento. Também salientamos a dinamicidade dos gêneros, atentando para as mudanças tecnológicas que introduziram novos gêneros de caráter dramático (e, portanto, “aparentados” com o texto teatral), como a radionovela, a novela televisiva e o filme cinematográfico.

No que tange ao ensino de língua estrangeira, devido ao sistema de níveis adotado no colégio, não foi viável realizar o projeto durante as aulas, visto que os alunos participantes estavam espalhados em diferentes turmas com colegas de outros anos. Assim, optamos por palestras ministradas pelo professor da área, nas quais exploramos com maior aprofundamento o recorte do projeto: o teatro shakespeariano. Nas palestras, foram abordados o contexto sócio-histórico de produção da obra (a Inglaterra elizabetana) e aspectos sociocomunicativos do teatro de Shakespeare, como a disposição e a participação da plateia, o uso dos solilóquios e a simplicidade do cenário e dos efeitos que demandava maior capacidade de abstração do espectador. Além disso, buscou-se mostrar a influência de Shakespeare não só em obras artísticas posteriores (como ocorre amplamente no cinema), mas

também na própria linguagem, mostrando expressões (em língua inglesa e portuguesa) que foram cunhadas pelo bardo e que permanecem até os nossos dias.

Interessante notar que, ao longo dessa trajetória, os alunos não só puderam ampliar seus conhecimentos sobre o teatro como também tiveram a oportunidade de reconhecer, em suas próprias experiências, a influência do legado shakespeariano. A título de ilustração, cabe citar a surpresa dos alunos ao perceberem a relação entre o filme infantil *Rei Leão* e a obra do dramaturgo inglês.

Durante essa etapa de ambientação/reconhecimento do aluno no universo teatral, não houve nenhum trabalho específico com os livros paradidáticos. No entanto, como já havia sido feita a divulgação dos títulos escolhidos, foi dada aos alunos a liberdade de já iniciarem ou não a leitura.

Passada essa etapa, partimos para a exploração de sentidos dos textos escolhidos. Durante as aulas de Língua Portuguesa ocorridas a partir daí, passamos a abordar aspectos específicos das obras selecionadas, não se atendo às características formais do texto teatral. Nesse processo, exploramos o uso da linguagem nas obras, principalmente no que concernia aos conteúdos linguísticos previstos para o trimestre. Assim, foram abordados, por exemplo, o uso dos adjuntos adnominais na construção do humor e a importância do vocativo na identificação das personagens pelo espectador e no reconhecimento das relações mantidas entre elas na trama. Sempre que possível, promoveu-se o paralelo com trechos das obras em inglês mostrando que esses recursos também se fazem presentes no texto original.

Além disso, também abordamos aspectos temáticos das obras, principalmente a questão da representação e da representatividade da mulher na sociedade. Em relação a esse aspecto, mostramos a atemporalidade desta e de outras questões presentes na obra de Shakespeare, traçando paralelos, muitas vezes levantados pelos próprios alunos, com acontecimentos atuais, como a discussão gerada em torno do texto assinado por Juliana Linhares e publicado pela Revista *Veja*, sob o título “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’” (2016).

O projeto ainda incluiu a exibição de vídeos em sala de aula, desde breves documentários sobre as obras selecionadas a releituras cinematográficas. Entre estas, merecem destaque os filmes “10 coisas que eu odeio em você” (1999) e “Jogo de intrigas” (2001), releituras de *A megera domada* e *Otelo*, respectivamente, que transportam o enredo das obras para o contexto escolar e o universo adolescente. Trabalhamos ainda no sentido de incentivar a ida dos alunos ao teatro, indicando peças, em especial, aquelas inspiradas na obra de Shakespeare.

Por fim, a etapa final do projeto incluiu a produção de uma dramatização em vídeo de cenas da peça *A megera domada*. Os alunos divididos em grupos puderam fazer suas próprias releituras das obras, valendo-se de diferentes estratégias, como o trabalho de atuação dos próprios alunos e o uso de fantoches.

## 6. Conclusão

Tendo como pressupostos o conceito de letramento literário e a proposta dos PCN quanto a um ensino cada vez mais integrado, o projeto “Shakespeare: releituras” teve o objetivo de estimular e desenvolver a capacidade de fruição do texto literário por meio da parceria entre as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Considerando o engajamento e o retorno dos alunos, a atividade mostrou-se bastante produtiva. Em primeiro lugar, esta não se limitou à simples decodificação dos textos ou ainda à reprodução de leituras prévias feitas pela crítica literária. Ao contrário, buscou-se ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do fazer literário, bem como promover conexões pertinentes à vida cotidiana destes.

Além disso, o projeto não se restringiu à recepção de textos. Mais do que isso, os alunos foram convidados a produzir, seja manifestando oralmente suas visões de mundo durante os debates, seja elaborando suas próprias releituras da obra de Shakespeare. cremos que, com isso, atingiu-se o objetivo de mostrar aos alunos envolvidos a relação intrínseca entre literatura e vida.

Acreditamos que, a partir de iniciativas como essa, o ensino de literatura na escola ofereceria condições para que o aprendiz possa efetivamente se apropriar do texto literário, usufruindo-o como bem imprescindível que é para sua formação como ser humano, pois, como assevera Antonio Candido (2011, p. 188):

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

### Referências bibliográficas

- BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC/SEF, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000b.
- CALVINO, Italo. “Por que ler os clássicos”. In: \_\_\_\_\_. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CIDREIRA, Iraneide de A. F.; OLIVEIRA, Maria Lilia S. de & PEREIRA, Maria Teresa G. “Língua e literatura: interfaces sob a ótica da linguagem”. In: HENRIQUES, Claudio Cezar & SIMÕES, Darcilia (ORGs.). *Língua Portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2005.
- CORREIA NETO, Lino Dias. “Cultura, interculturalidade e ensino de língua estrangeira: alguns fundamentos teóricos e metodológicos”. In: PINHEIRO-MARIZ, Josilene (org.). *Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- FIGUEIREDO, Luciana M. da S. “O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Prática de Letramento: por uma Intervenção Híbrida e Desestabilizadora”. In: *SINAIS – Revista Eletrônica - Ciências Sociais*. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.05, v.1, Setembro. 2009.

- FONSECA, Fernanda Irene. “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”. In: REIS, Carlos et al (orgs.). *Didáctica da língua e da literatura*. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras, 2000. Vol. I. p. 37-45.
- GHIRARDI, Ana Luiza R. “Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas”. In: PINHEIRO-MARIZ, Josilene (org.). *Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- LEITE, Lígia C. de Moraes. “Gramática e literatura: desencontros e esperanças”. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.
- LINHARES, Juliana. “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”. In: Revista *Veja*, abril/2016. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. (Acesso em 01/10/2016)
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- PINHEIRO, Alexandra Santos. “O Ensino de Literatura: A questão do letramento literário”. In: GONÇALVES, Adair Vieira.; PINHEIRO, Alexandra Santos & LEAL, Rosa Myriam Avellaneda. *Leitura e Escrita na América Latina: Teoria e prática de letramento(s)*. Dourados: UFGD, 2011.
- SHAKESPEARE, William. *Otelo*. Adap. Hildegard Feist. São Paulo: Scipione, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A megera domada*. Adap. Flavio de Souza. São Paulo: FTD, 2013.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SOUZA, R. Junqueira & COSSON, Rildo. “Letramento literário: uma proposta para a sala de aula”. In: *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.
- ZAPONNE, Mirian Hisae Yaegashi. “Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas”. In: *Revista Teoria e Prática da Educação*. V. 11, n.1, p. 49-60, 2008.



## SISTEMA, NORMA E AMBIGUIDADE

Karine Rios de Oliveira LEITE\*  
Thiago André Rodrigues LEITE\*\*

**Resumo:** O título deste artigo faz alusão a um conhecido texto de Coseriu (1979), “Sistema, norma e fala”, no qual o autor afirma que o sistema linguístico (língua) está para a ordem de um conjunto de oposições linguísticas, enquanto a norma (pensando em diferentes normas) está para a ordem de uma realização possível do sistema, a qual ocorre, do nosso ponto de vista, no plano discursivo. Consideramos que a ambiguidade é constitutiva do sistema, atravessando, portanto, toda e qualquer norma. Por isso, neste trabalho, discutimos, sob o viés da Linguística, mediante o postulado de Coseriu (1979), e sob a perspectiva da Análise de Discurso, conforme teorização de Pêcheux (2008), como uma certa noção de ambiguidade, por nós aventada, pode ser vislumbrada e explorada discursivamente no trabalho com a leitura e a interpretação de textos.

**Palavras-chave:** Sistema; Norma; Discurso; Ambiguidade; Ensino.

**Abstract:** The title of this article alludes to a known text by Coseriu (1979), “System, norm and speech”, in which the author says that the linguistic system (language) is related to a set of linguistic oppositions, while the norm (thinking about different norms) is related to a possible realization of the system. This realization happens, in our point of view, in the discourse. We consider that the ambiguity constitutes the system, crossing, then, all the norms. Therefore, in this work, we discuss, based on the Linguistics, according to Coseriu (1979), and based on the Discourse Analysis, according to Pêcheux (2008), how a certain notion of ambiguity, built by us, can be thought and worked discursively in the work with the reading and the comprehension of texts.

**Key words:** System; Norm; Discourse; Ambiguity; Teaching.

### 1. Introdução

Ao intitularmos nosso texto de “Sistema, norma e ambiguidade”, por alusão ao conhecido texto de Coseriu (1979) “Sistema, norma e fala”, queremos dizer que situamos a ambiguidade no plano da fala. Isso significa que situamos a ambiguidade no plano discursivo, no sentido de que o discurso (efeito de sentido entre interlocutores, conforme postulado pêcheuxtiano) realiza-se/acontece no plano da fala (no uso da língua na oralidade ou na escrita). Do ponto de vista discursivo, os efeitos de sentido, entre os quais a ambiguidade, manifestam-se na instância da fala.

Entendendo a língua como um sistema composto por elementos linguísticos que se (inter)relacionam, podemos realizar, na problematização acerca da ambiguidade, uma possível

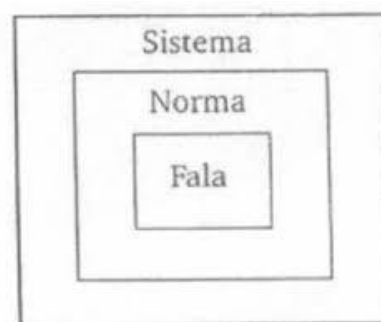
- 1 Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG), campus Catalão. E-mail: [karinerios@hotmail.com](mailto:karinerios@hotmail.com)
- 2 Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Águas Lindas de Goiás. E-mail: [thiago\\_fucamp@hotmail.com](mailto:thiago_fucamp@hotmail.com)

associação entre aquilo que permite infinitas possibilidades de associações linguísticas, o sistema, e aquilo que (re)corta algo dele, refletindo/permitindo certas repetibilidades/previsibilidades linguísticas, a norma. Esta pode ser lida, segundo Antunes (2009), como “regra gramatical” que regula as produções linguísticas ou como “regularidade” ligada àquilo que costuma ocorrer nos empregos linguísticos cotidianos. Neste trabalho, tomamos a segunda leitura de norma, entendendo que ela abrange a ideia de regra gramatical, bem como aquilo que está em desacordo com esta.

Com base em Coseriu (1979, p. 73), “a norma contém só aquilo que no falar concreto é a *repetição* de modelos anteriores” (grifo nosso). Portanto, o sistema, que comporta diferentes e diversas normas, permite repetições de certos significados ligados a certos significantes em determinadas circunstâncias, e essas “repetições” constituem as normas, as quais se perpassam, de modo que, nas palavras de Pêcheux (2008), todo enunciado pode vir a se tornar outro enunciado. É nesse “tornar-se outro” que propomos uma noção possível de ambiguidade que possa ser vislumbrada discursivamente no trabalho com a leitura e a interpretação de textos; uma noção que permita/lide com os efeitos de sentido diferentes e, muitas vezes, com o efeito de humor, ou seja, o humor é um dos possíveis efeitos da ambiguidade, a qual ocorre, na fala, dentro das possibilidades do sistema e em normas.

## 2. Sistema e(m) norma(s): (des)normalizando a fala

Tendo em vista que o sistema linguístico é bastante abrangente, já que engloba todas as normas possíveis de realização da e na fala, toda norma é menos abrangente do que tal sistema, estando ligada a realizações respaldadas em modelos tradicionais. Semelhantemente, a fala, realização da língua, é menos abrangente que todas suas possibilidades, e menos abrangente ainda que a norma, até porque se realiza sob ela. Então, a língua sofre as (re)adaptações/(re)construções constantes das normas, mas não sofre, com isso, nenhum abalo em suas leis de funcionamento, pois toda e qualquer norma e toda e qualquer fala são/estão previstas pelo sistema. Vejamos o esquema de Coseriu (1979) que elucida essas considerações.



Entendemos que o quadrado que se refere ao conceito de norma, na verdade, seria devidamente representado sob a forma de quadrados, visto que, não havendo somente uma única variedade, não haveria somente uma única norma. Por exemplo, a língua falada e a língua escrita têm suas (próprias) normas, sendo todas “autorizadas” pelo sistema e, conseqüentemente, seus gêneros textuais também têm as suas “normas”. A nosso ver, Coseriu (1979) representa o conceito de norma dessa forma com o intuito apenas de salientar que é um (re)corte do sistema, o qual não está todo contido na norma, assim como não é tudo da norma

que está contido na fala. Por isso, “a língua é heterogênea, os sentidos são vários e não há modelo vertical que dê conta de tudo; a modelização é sempre parcial. E nunca é demais ter presente a afirmação de Pêcheux (1988) de que 'todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, de se deslocar discursivamente'.” (FERREIRA, 2000, p. 13). Aprofundando, vale destacarmos que

o sistema da língua guarda em si tanto a possibilidade do jogo quanto a necessidade do ordenamento, acompanhando a tensão constante entre a liberdade e a coação que lhe é constitutiva. Através da dimensão do humor, do chiste, do trocadilho, vislumbra-se mais nitidamente o dito de que *todo enunciado está exposto ao equívoco da língua*, e se percebe melhor o funcionamento dos fatos que surpreendem a linguagem, perturbam a ordem do sistema e driblam suas regras. (grifos da autora) (FERREIRA, 2000, p.14)

O sistema permite e prevê as possibilidades de relações linguísticas, dentro de um certo conjunto funcional de oposições, ou seja, entre os elementos linguísticos. Em termos de normas, esses elementos relacionam-se de certa maneira esperada e prevista. Em termos de sistema, a relação entre tais elementos pode “alçar voo” e configurar-se como não esperada, nem prevista. Em ambos os casos, a realização do sistema em norma(s) dá-se por um emprego individual da língua pelo interlocutor. Ao ocorrer, concomitantemente, a (im)previsibilidade em um mesmo trecho linguístico empregado por algum interlocutor, causando, em alguns casos, certo efeito de humor em outro interlocutor, poderia ocorrer o que estamos chamando de “ambiguidade”, a qual se manifesta no discurso como efeito de sentido.

### 3. Uma possível noção de ambiguidade: trabalhando efeitos de sentido

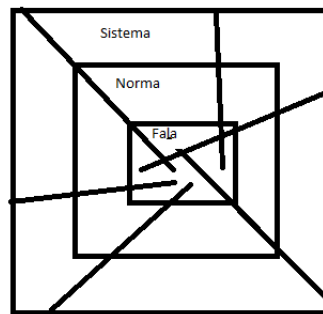
Concebemos que a ambiguidade permeia os vários usos da língua, seja na modalidade padrão, seja na modalidade não-padrão; seja em textos formais ou informais. Isso, em si, já é indício para que a ambiguidade deixe de ser vista como um problema a ser identificado, resolvido e reescrito no texto, ultrapassando a perspectiva interpretativista formal, e passe a ser parte de uma abordagem crítica do texto, que lida com a abertura do sentido, tirando o foco da abordagem estritamente formal, de uma perspectiva da disjunção, do “isso ou aquilo”, direcionando-se a uma perspectiva do múltiplo, do “isso e aquilo, e aquilo outro também”. Em decorrência disso, entendemos que, como fruto das coerções das instituições sociais e da ordem do discurso que as constitui, alguns gêneros textuais pretendem o cerceamento do(s) sentido(s) e o impedimento da ambiguidade, ao passo que outros parecem valer-se exatamente dela e de seus efeitos, como, por exemplo, o efeito de humor em tirinhas. Vejamos um exemplo abaixo de ambiguidade em tirinha.



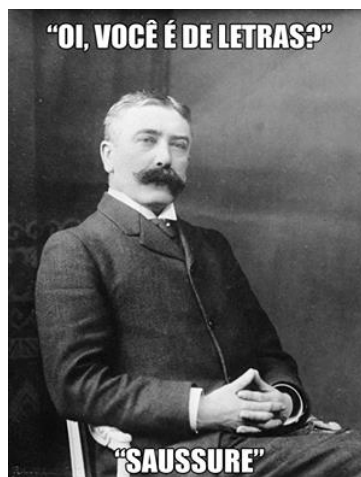
Nessa tirinha, o dono de Garfield pode ter construído, propositalmente, uma

ambiguidade ao dizer: “Comida pra gato com pouca gordura”, haja vista o semblante sarcástico de tal dono. Em decorrência, esse gato, aparentemente, não percebeu a ambiguidade, pois parece ter se mostrado surpreso e/ou espantado por não se considerar “um gato com pouca gordura” e que, por isso, supostamente não poderia comer uma refeição para gatos magros. Ele não parece levar em consideração um possível efeito de sentido ligado à comida “magra” (saudável). Entretanto, mantermo-nos restritos a essa interpretação pode reduzir a ambiguidade à noção tradicional, a de “duplo sentido”. Há, ainda, outra leitura possível, a de que o dono de Garfield estivesse falando em tom irônico, chamando tanto a comida, quanto o gato de “gordos” (com muita gordura). Por isso, é preciso pensarmos a ambiguidade em termos de seu funcionamento e do que ela faz funcionar discursivamente, ou seja, dos efeitos de sentido que ela provoca.

A ambiguidade, possível efeito de sentido dos e nos dizeres, além de ser própria da língua, conforme Ferreira (2000), emerge na fala via norma(s). A ida ao texto mencionado de Coseriu (1979) nos ajuda a ilustrar essa relação, especialmente pela (re)leitura que propomos de seu esquema, conforme a construção do nosso esquema abaixo.



Com esse esquema, apresentamos/representamos a ambiguidade por meio das setas (“tracinhos”), que podem partir de qualquer ponto do sistema, atravessando toda e qualquer norma, e manifestando-se, como efeito de sentido, na instância da fala. Em outras palavras, a ambiguidade pode vir de diferentes pontos do sistema, atravessando normas, permitindo, na fala, um jogo de sentidos (im)previstos; na fala, a ambiguidade poderá emergir como um efeito de sentido possível entre interlocutores. Entendemos que, para a compreensão/percepção de ambiguidade(s), é preciso que haja (com)partilhamento da(s) “mesma(s)” norma(s) em jogo pelos interlocutores. Nesse sentido, não são todos que perceberão ambiguidade na seguinte *meme*.



Provavelmente, aqueles que são da área de Letras compreenderão, visto que é um autor bastante trabalhado nesse curso, que o nome “Saussure” tem certa semelhança de pronúncia com a expressão “Sou sim”. Uma ambiguidade no nível fonológico que, para ser percebida, requer certo conhecimento da norma relacionada ao curso de Letras, a qual apregoa que Saussure é o pai da Linguística moderna. “Saussure” remetendo a “Sou sim” configura-se como um jogo fonológico que produz ambiguidade e humor para interlocutores que (com)partilham da norma em curso.

Segundo o que apresentamos até aqui, a noção de ambiguidade por nós proposta não quer fechar em “duplo sentido”, já que outras normas e seus sentidos possíveis permeiam os dizeres. Aventamos que a ambiguidade é decorrência exatamente do fato de que qualquer enunciado é passível de vir a ser outro. Ela estaria em estado de latência; logo, todo e qualquer enunciado seria suscetível a tornar-se/mostrar-se ambíguo conforme sejam as normas “tocadas”/“movidadas”. Assim, Ferreira (2000, p. 15-16) afirma que a ambiguidade é “*um modo de ser da língua*, e não apenas um acidente no reinado da univocidade entre ideias e signos. Nas brechas abertas pela ambiguidade, ganha corpo e significação o primado do múltiplo, no qual se dão os deslizamentos e as rupturas com e sobre os sentidos” (grifos nossos).

Em nosso esquema, representamos a ambiguidade com uma seta (“tracinho”), atravessando os quadrados, vindo de todos os lados do sistema, atravessando diferentes pontos das normas (e “ruindo-os”), emergindo na fala, em vários (e quaisquer) pontos da fala. Dito de outro modo, a ambiguidade vem como algo próprio da língua, que mexe sua ordem, mas não “desobedecendo” a esta; atravessa toda e qualquer norma, para ganhar lugar (e sentido, e interpretação, e leitura) na fala.

#### **4. “Neymar deixa tribunal calado...”: quem mesmo?! (Rs...)**

Obviamente, alguns gêneros textuais, por razões diversas, lidam mais intencionalmente com a ambiguidade, devendo-se ao fato de pertencerem a este ou aquele espaço discursivo. No espaço discursivo jurídico, por exemplo, há uma tendência de tentar se evitar a ambiguidade para que as leis não sejam “furadas” o tempo todo. Os gêneros ligados a esse espaço precisam lidar com a tentativa de “fechamento” do sentido, evitando, desse modo, a ambiguidade. Diferentemente, nos gêneros circulantes do espaço discursivo publicitário, parece haver frequentemente uma tendência ao trabalho intencional com a ambiguidade.

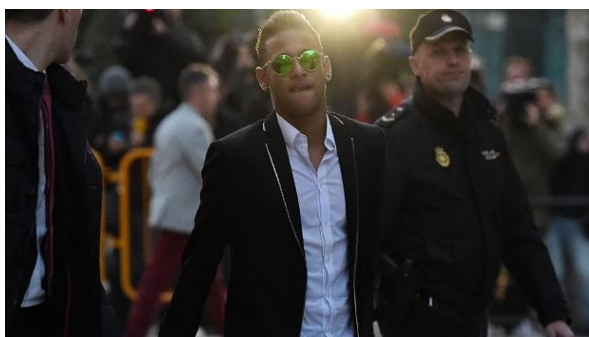
Para analisarmos um determinado título de notícia, levamos em conta o fato de que, sob a perspectiva da AD pêcheuxtiana, a língua é a principal base para os processos discursivos, ou seja, para os processos de produção de efeitos de sentido. Em outras palavras, a língua, com toda sua ordem, é a materialidade principal para o discurso, fornecendo as possibilidades para a ambiguidade, o que não significa que não haja ambiguidade no não-verbal. Aliás, assim como em qualquer dizer, diríamos que há, em toda e qualquer imagem, a possibilidade do(s) outro(s) sentido(s), logo da ambiguidade.

Em notícia publicada no dia 02 de fevereiro de 2016, às 16h05, pelo site da ESPN, o



trecho do título “Neymar deixa tribunal calado” permite um jogo lexical (proposital?) a partir do qual podemos realizar algumas perguntas. A) É Neymar quem sai em silêncio do tribunal? B) É o tribunal que fica em silêncio porque foi silenciado por Neymar? C) Ou é o tribunal que está em silêncio?

O título completo da notícia, “Após 1h30, Neymar deixa tribunal calado, mas tira fotos com fãs”, embora possa desfazer certa ambiguidade, pois parece indiciar um Neymar mais introspectivo, conforme o que corrobora a foto abaixo (rosto contido, vestimenta formal, etc.), presente na notícia, ainda assim permite a manifestação da ambiguidade, já que o fato de tirar fotos com fãs não exime a possibilidade de que ele tenha “aprontado alguma” e feito o tribunal, por exemplo, se calar. Ou ainda de que ele tenha tido uma indisposição com o tribunal, o qual ele calou, mas que não trava a mesma relação com os fãs: cala a boca do tribunal, porém se relaciona bem com os fãs.



No decorrer da notícia, percebemos o possível efeito de sentido mais “forte” (dominante/prevalente) e/ou mais esperado relacionado ao título da notícia, o de que Neymar, em silêncio, deixa tribunal, pois “o jogador não falou com os jornalistas na saída do tribunal”. Entretanto, isso não significa o apagamento dos outros possíveis efeitos de sentido, visto que, apesar de desfeita certa ambiguidade, efeitos de sentido resistem e continuam apontando (para) outras direções. E, como vemos, a ambiguidade não se restringe a aspectos fonológicos, ou lexicais (de polissemia, especialmente), mas ocorre também mesmo naquilo que, segundo Ferreira (2000), tem sido considerada a “fatia nobre do bolo”, a sintaxe. A ambiguidade atravessa todo o sistema linguístico e repercute nas mais variadas normas via fala.

## 5. Considerações finais

Entendemos que a ambiguidade, como efeito de sentido, não se manifesta a todo o momento, mas é passível de se manifestar em qualquer enunciado. Sob essa perspectiva, a ambiguidade deixa de ser um problema a ser resolvido e passa a ser compreendida como, segundo dizeres de Ferreira (2000), “um modo de ser da língua”. E a ambiguidade não é o único modo de ser. É um modo de ser do sistema linguístico. Por isso, “os sentidos ambíguos, a apreensão de equívocos na fala não podem ser imputados a problemas episódicos de interpretação, mas sim a condições estruturantes da própria língua” (FERREIRA, 2000, p. 27). Além disso, entendemos que a ambiguidade pode ser “criada”, intencionalmente ou não, podendo ser “captada” ou não.

A ambiguidade é permitida pelo sistema, manifestando-se na fala, nesse uso individual da língua que consolida/dá materialidade ao discurso. Quando dizemos, a partir de Ferreira

(2000), que a ambiguidade é “um modo de ser da língua”, não estamos dizendo que ela não seja um modo de ser da linguagem. É também um modo de ser da linguagem, tanto que podemos percebê-la em diferentes imagens. Vejamos a imagem a seguir.



Há, pelo menos, dois efeitos de sentido possíveis a partir dessa imagem. Um deles aponta para uma família de pássaros. Outro, para a face de uma mulher. Haveria outros efeitos? O olhar do outro pode, a todo o momento, apontar (para) efeitos de sentido (im)previstos. Assim, a ambiguidade não residiria no “isto ou aquilo”, mas no “isto”, no “aquilo”, e/ou no “aquilo outro”...

Em contexto escolar, pensamos que a ambiguidade deveria ser devidamente explorada na relação com outros efeitos de sentido, pelo que provoca no discurso, nos mais variados gêneros textuais: charge, tirinha, piada, etc. Propomos que trabalho semelhante se estenda a gêneros em que a ambiguidade seja, de certa maneira, menos esperada, como nos textos jurídicos. Tendo em vista que é constitutiva da língua e que atravessa toda e qualquer norma, é, pois, passível de manifestar-se como efeito de sentido possível no discurso, podendo ocorrer, *a priori*, em todos os gêneros textuais. Vejamos a chamada de uma notícia.



Para reforçar a ideia de atravessamento das e nas normas, se a ambiguidade, há um tempo, manifestou-se no vocábulo “programa”, na chamada acima, manifestaria, também, se fosse dito que Fátima abandona Bonner e vai para o “encontro”; isso em alusão ao nome de seu programa televisivo “Encontro com Fátima Bernardes”, e/ou em alusão a um possível “affair”, e/ou em alusão a alguma “luta” pela qual tenha travado contra o casamento tradicional... Esses dois últimos possíveis efeitos ocorreram dada a uma recente separação do casal. O isto, o aquilo, o aquilo outro... Tudo isso permite um (des)encontro em trabalhos de leitura e interpretação em sala de aula, no debate e embate entre professores e estudantes, com suas histórias (não) parecidas de vida e com as normas (linguísticas) que os atravessam/constituem!

## 6. Referências bibliográficas

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

COSERIU, Eugenio. Sistema, norma e fala. In: \_\_\_\_\_. **Teoria da linguagem e linguística geral**: cinco estudos. Rio de Janeiro, São Paulo: Presença/Edusp, 1979, p. 13-85.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambigüidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5.ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

### Notícia

**Após 1h30, Neymar deixa tribunal calado, mas tira fotos com fãs**. Publicada: 02 de fevereiro de 2016. Site: [www.espn.uol.com.br](http://www.espn.uol.com.br)



## **Subjetividade do conceito de criança a partir da re/leitura do conto de Perrault “O Chapeuzinho Vermelho”**

Carla Andrea Pereira de Rezende\*

### **Resumo:**

Este trabalho procura refletir e compreender a subjetividade do conceito de criança, por meio de uma re/leitura do conto de Perrault “O Chapeuzinho Vermelho”, a partir das relações de saber e poder. Busca-se identificar como os arquivos foram aí construídos e desvelar as formações discursivas circulantes, por via da escavação, onde poderá emergir, sentidos tomados como correto/válidos. Contamos com o aporte teórico da Análise de discurso de matriz francesa, dos estudos foucaultiano, na tentativa de apresentar outros possíveis gestos de interpretação. Mediante essa ancoragem, observa-se como a conjuntura, sócio histórica afeta e trans/forma a construção de um dizer em “outro”. Nota-se que os mecanismos de produção de sentido(s) estão diretamente associados ao lugar social de pertença, à identidade social e às relações configuradas por regionalizações de sentido e ideologia, a sociedade humana é histórica e, modifica-se buscando adaptar-se ao padrão de desenvolvimento da produção, dos valores e normas sociais. Espera-se que no processo de re/leitura deste conto possamos verificar a subjetividade do conceito de criança imbricados nas relações de saber/poder.

**Palavras-chave:** Discurso. Subjetividades. Poderes. Saberes.

---

\* Mestre em Linguística pela Universidade de Franca, GEPALLE/USP-Rib. Preto, e.mail: [carlarezendeadv@bol.com.br](mailto:carlarezendeadv@bol.com.br)

## **Subjectivity of child concept from the re / reading of Perrault's tale "Red Riding Hood"**

Carla Andrea Pereira de Rezende

### **Abstract:**

This work seeks to reflect and realized subjectivity of the concept of child, through a re / reading of Perrault's tale "Red Riding Hood", from the relations of knowledge and power. The aim is to identify how the files were built there and reveal the current discursive formations, through excavation, which may emerge, directions taken as correct / valid. We have the theoretical framework of the French headquarters of discourse analysis, the Foucault studies in an attempt to present other possible acts of interpretation. Through this anchoring, it is observed as the environment, historical partner affects and trans / form the construction of a say in "other." Note that the meaning production mechanisms (s) are directly associated with the social place of belonging, social identity and relations set by regionalization of meaning and ideology, human society is historical and is modified seeking to adapt the pattern of development of production, values and social norms. It is expected that in the process of re / reading this tale can check the subjectivity of the concept of nested child in relationships know / power.

**Keywords:** Speech. Subjectivities. Powers. Knowledge.

### **1 Introdução**

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas discursivas com o foco “as relações de saber e poder ”relacionados com o tema conceito de criança presente nos contos maravilhosos, obras feitas pelo autor Perrault, especificamente na obra/conto “Chapeuzinho Vermelho”.

Os objetivos específicos consistiram em a) identificar quais as práticas discursivas sobre os temas relacionados com o conceito de criança reverberam e circulam na obra e, aparecem nos enunciados da época; b) analisar discursivamente quais os filtros dos discursos e dos já-ditos emergem destas práticas discursivas são representadas e fazem circular as relações de saber e poder, observando-se os lugares privados e públicos.

O objeto de análise constitui-se de um recorte do conto veiculadas pela mídia de massa e digital, presentes no conto maravilho de Perrault “Chapeuzinho Vermelho”.

Ancora-se os estudos em Análise do Discurso de matriz francesa e nos conceitos foucaultianos para análise da relação entre saber/poder, discursos e sujeitos nessas

formas de expressão, principalmente nos conceitos de subjetividade, alteridade, formação discursiva e condições de produção.

Como os resultados preliminares desta análise, pretendem-se compreender, com maior profundidade, as relações de saber e poder, regidas por discursos hegemônicos que procuram, por meio de outros discursos, excludentes, a constituição de uma sociedade respaldada por valores da identidade em detrimento da alteridade. Nesse sentido, pensa-se em um sujeito que, devido à sua alteridade, sempre escapará aos modelos, aos conceitos e às normas impostas e justificadas pela razão. Procurando refletir e compreender como a re/leitura circula nas relações de saber e poder da subjetividade do conceito de criança. Identificar como os arquivos foram construídos, revelar o que está por traz das formações discursivas e do que enxergamos dessa subjetividade.

Os discursos a respeito do conceito de criança na (re) leitura do conto *de Perrault* “o Chapeuzinho Vermelho” por via da escavação poderá revelar e discrever o que foi tomado como correto e válido. Discursos esses já circulados e tidos como metodologia e avalia-se a permanência de certos saberes (discursos) e os esquecimentos de outros após a publicação de leis especiais para a proteção das crianças e dos adolescentes.

## 2. Desenvolvimento

. Outros contos do autor: Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique, o topetudo, O Pequeno Polegar e outros. O autor do conto sempre viveu em Paris, Charles Perrault morreu aos 75 anos. O poeta da Academia Francesa não atuou exclusivamente no mundo das letras. Além de trabalhar como advogado, tornou-se superintendente de construções do Rei Sol Luís XIV.

Foi imortalizado por criar uma literatura de cunho popular que caiu no gosto infantil e contou também com a aprovação dos adultos.

Trocou o serviço ativo pela educação dos filhos. Movido por esse desejo, começou a registrar as histórias da tradição oral contadas, principalmente, pela mãe.

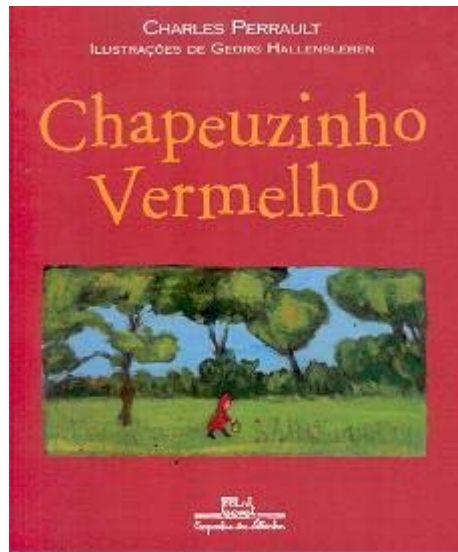
Publicou "Contos da Mãe Gansa". A primeira edição, de onze de janeiro de 1697, recebeu o nome de "Histórias ou contos do tempo passado com moralidades", que remete à famosa moral da história presente ao final de cada texto.

Em metade desses contos não há fadas. Então, não seria melhor categorizá-los como contos de fadas. São contos maravilhosos, já que aparecem elementos fora da realidade concreta.

Contos da Mãe Gansa, publicados em 1697, constitui-se de uma compilação de contos populares que, na época, eram menosprezados em seu tempo.

A coletânea é composta de oito contos inicialmente, mas posteriormente mais três são incorporados.

Figura 1.



No conto Chapeuzinho Vermelho, o lobo personificado é o elemento maravilhoso. Então, não seria melhor categorizá-los como contos de fadas. São contos maravilhosos, já que aparecem elementos fora da realidade concreta. No conto Chapeuzinho Vermelho, o lobo personificado é o elemento maravilhoso.

As análises da obra do autor, neste trabalho, apontará que o contexto de produção influencia, interfere e determina certas características das mesmas, levando em conta o lugar social de onde ele “fala”, da realidade vivida pelo momento histórico e pela época em que se publicou a obra.

## 2. Condição de Produção da obra

Charles Perrault (1628-1703) nasceu em Paris, França, no dia 12 de janeiro de 1628. Filho de Pierre Perrault e de Paquette Le Clerc descendentes de uma nobre família de Tours, cidade próxima a Paris. Em 1637, ingressou no Colégio de Beauvais, onde realizou brilhante estudo literário. Em 1643, iniciou o curso de Direito, concluído em 1651.

Deu início a sua carreira prestando serviços ao reino. Foi cobrador geral, e após ter publicado uma série de odes dedicadas ao rei Luís XIV, se tornou assistente de Colbert, o conselheiro da corte. É dessa época, a obra “Ode Sobre o Casamento do Rei” (1663). Em 1665, passou a trabalhar na superintendência de obras públicas do reino, e em 1667 ordenou a construção do Observatório Real, seguindo o projeto de seu irmão o arquiteto Claude. Foi um dos colaboradores para a fundação da Academia Francesa de Ciências e para a reconstrução da Academia de Pintura.

Ao analisar a obra do autor, neste trabalho, reverberará que o contexto de produção tem influencia, interfere e determina, as condições de produção e certas

características das formações discursivas de determinada época, ecoando a ordem dos discursos .

Figura 2.



### 3. Conceito de criança/ infância: pontuações históricas

O conceito de infância está tão incorporado à mentalidade contemporânea que se tem a impressão que ele sempre existiu, quando, na verdade, foi criado pela cultura dos homens, isto é, foi historicamente construído. Para entender melhor essa questão é preciso fazer um levantamento histórico sobre o conceito de infância, procurar defini-lo, registrar o seu surgimento e a sua evolução.

Há séculos atrás, a indiferença destinada à criança pequena era algo absolutamente normal, no entanto, atualmente é vista como uma aberração. Por maior estranheza que possa parecer, a humanidade nem sempre viu a criança como um ser em particular, e por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura.

Na Europa medieval (séculos V a XV), a sociedade não dava muita atenção às crianças. Devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil alcançava níveis alarmantes, por isso a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir. Muitas não conseguiam ultrapassar a primeira infância. O índice de natalidade também era alto, o que ocasionava uma espécie de substituição das crianças mortas. A perda era vista como algo natural e que não merecia ser lamentada por muito tempo.

Vista como um ser em miniatura, assim que pudesse realizar algumas tarefas, a criança era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação, sendo exposta a todo tipo de experiência. Era comum, por volta dos 7 anos, as crianças serem afastadas da casa de seus pais para servir como aprendizes nas casas de parentes ou conhecidos. A socialização dessas crianças era tarefa da comunidade e elas aprendiam as coisas que deviam saber fazer ajudando os adultos a fazê-las.

Na Europa moderna (séculos XV e XVIII), surgiu o conceito de infância, que considerava as crianças, criaturas especiais, com necessidade de proteção, de preparo escolar para o domínio da leitura e da escrita e de separação do mundo adulto. Porém, na prática isso ficou restrito às camadas sociais abastadas. A criança de boa família quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a diferenciava.

Cabe salientar que as grandes transformações sociais ocorridas no período contribuíram decisivamente para a construção do conceito de infância. As mais importantes foram as reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem. Outro aspecto importante é a afetividade, que ganhou mais importância no seio na família. Essa afetividade era demonstrada, principalmente, por meio da valorização que a educação passou a ter.

A aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência das crianças com os adultos em suas tarefas cotidianas, passou a dar-se na escola. O trabalho com fins educativos foi substituído pela escola, que passou a ser responsável pelo processo de formação. As crianças eram então separadas dos adultos e mantidas em escolas até estarem preparadas para a vida em sociedade.

A partir da segunda metade do século XIX, principalmente nos países ricos, houve um esforço para diferenciar cada vez mais o mundo infantil e para afastar as crianças das fábricas e conduzi-las à escola. Expandiu-se a ideia de vestuário e mobiliário especiais, de literatura e jogos infantis e de leis de proteção que as tornaram definitivamente diferentes dos adultos.

Por outro lado, nas camadas populares, a industrialização foi prejudicial à infância, já que obrigava as crianças a pertencer ao mundo do trabalho dos adultos, como mão de obra de baixo custo, afastando-as da escola. Evidentemente, que o trabalho infantil não surgiu na Revolução Industrial (XVIII), mas foi utilizado de maneira excessiva neste período, onde crianças e mulheres foram submetidas a trabalhos forçados e superexplorados.

No Brasil (séculos XV-XIX), as crianças escravas e as crianças pobres trabalhavam desde muito cedo, às vezes desde os 5 anos apenas, quando se tornaram capazes de desempenhar pequenas tarefas nas plantações, na criação de animais, ou mesmo engraxando sapatos ou levando recados nos centros urbanos. Elas não podiam frequentar a escola e tinham pouco tempo para as brincadeiras. As crianças rejeitadas

ou que ficavam órfãs eram colocadas nas “rodas expostas” para serem recolhidas pelas instituições religiosas, no entanto, muitas dessas crianças eram de mães que pertenciam às famílias tradicionais.

No início do século XIX, para tentar resolver o problema da infância, surgem iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos, que eram vistos como instituições destinadas a cuidar de crianças pobres. Estas instituições apenas encobriam o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças (SOARES, *online*).

Sob a influência de movimentos educacionais, especialmente da Escola Nova, americana e europeia, surge no Brasil a ideia de “jardim-de-infância” que foi recebida com muito entusiasmo por alguns setores sociais, mas gerou muito discussão, pois a elite não queria que o poder público não se responsabilizasse pelo atendimento às crianças carentes. Mesmo com toda polêmica, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, eram criados os primeiros jardins-de-infância, de caráter privado, direcionados para crianças da classe alta, e desenvolviam uma programação pedagógica inspirada em Froebel (OLIVEIRA, 2002 apud SOARES, *online*)

Na metade do século XX, com a crescente industrialização e urbanização do país, a mulher começa a ter uma maior inserção no mercado de trabalho, o que provoca um aumento pelas instituições que tomam conta de crianças pequenas. Começa a se delinear um atendimento com forte caráter assistencialista. Nos anos 70, o Brasil absorve as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, que sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural” e eram colocadas para explicar o fracasso escolar delas, esta concepção vai direcionar por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória (SOARES, *online*).

A origem do atendimento fragmentado que ainda faz parte da Educação Infantil destinada às crianças carentes, uma educação voltada para suprir supostas “carências”, é uma educação que leva em consideração a criança pobre como um ser capaz, como alguém que não responderá aos estímulos dados pela escola.

Com o processo de abertura política, engendrado nos anos 80, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1988, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado

Os anos 90 registra-se uma ampliação sobre a concepção de criança. A partir de então, procura-se entender a criança como um ser sócio-histórico, no qual a aprendizagem ocorre por meio das interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sócio-interacionista tem como principal teórico Vigotsky, que concebe a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta (OLIVEIRA, 2002 apud SOARES, *online*)

Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino (SOARES, *online*). Entre outras

medidas o estatuto também determina que o trabalho é proibido para menores de 14 anos, e desta idade até os 15 anos, só é permitido na condição de aprendiz. Já entre os 16 e os 17 anos o trabalho é liberado, desde que não comprometa a atividade escolar e que não ocorra em condições insalubres e com jornada noturna.

De um ser sem importância, quase imperceptível, a criança num processo secular passou a ocupar um maior destaque na sociedade atual. Soares (online) lembra que o conceito de infância repercute sensivelmente no papel da Educação Infantil, pois direciona todo o atendimento prestado à criança pequena. Assim, a Educação Infantil está intrinsecamente ligada ao conceito de infância, tendo a sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a criança.

A Constituição Federativa da República Brasileira em seu artigo 227 faz a previsão das esferas protetivas das crianças:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Alterado pela EC-000.065-2010).

O Estatuto da Criança e do adolescente (E.C.A.), assim, como a Constituição Federativa da República Brasileira (CF/88), em seu dispositivo legal elenca as esferas de proteção e exemplifica alguns de seus direitos:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

As Crianças e os adolescentes são seres totais, é preciso compreender todo contexto que essas crianças e adolescentes estão inseridos para uma percepção da sua realidade. Estão em fase do desenvolvimento: Isso remete que a todo tempo eles estão aprendendo, e sendo moldados pelas possibilidades oferecidas a eles. Nem sempre eles são acompanhados nos seus progressos e nas suas dificuldades.

Todo indivíduo precisa de afeto, e com a criança e adolescente não é diferente para que eles possam transpor os obstáculos causados pela pobreza, violência e intolerância, o afeto é fundamental, conforme os ditames legais, são assim, as camadas protetivas das crianças:



Figura 3.



Na convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (1989) uma das maiores contribuições foi o reconhecimento de que a criança (de 0 a 18 anos) necessita de proteção, promoção e políticas especiais, em razão de sua condição peculiar de desenvolvimento.

Art. 2º do E.C.A.: Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 2º da LDB diz: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desta forma, todo ser humano é um sujeito. O que é ser sujeito? É ser sujeito de direitos, e na medida da sua idade, ser sujeito de responsabilidades, é ter direito a expressar seus desejos, suas ideias, seus pontos de vistas.

A criança e o adolescente têm que fazer parte das decisões tomadas a cerca de seus interesses.

#### 4. Análises

A obra faz alusão a um momento histórico e a uma época, onde, não havia preocupações, proteções e direitos garantidos às crianças.

Foucault (1992) subjetiva a ideia de subjetivação, reativada no interesse próprio de uma forma ainda problemática para a filosofia clássica do sujeito. Parece então que mais do que análises da “identidade”, por definição, estatísticas e objetivadas, centra-se na “vida” e nos diferentes processos de subjetivação.

Neste contexto de produção em que a obra se faz, é necessário segundo Foucault (2001), invocar o arquivo. Esse conjunto de todos os dizeres já pronunciados e de todos os textos já escritos na história.

O arquivo é um conjunto de enunciados que existem e que já existiram no passado, importante, pois, através dele pode-se retomar parte de outros arquivos.

Para Foucault (2001) arquivo é um depósito de documentos, ordenados de acordo com determinados critérios; de acordo com sua teoria cultural. O arquivo é o nível de linguagem que fica entre a língua como sistema de signos que nos permite construir um discurso.

Nesse sentido, um discurso só pode ser esclarecido na sua relação com o discurso que o precede, toda vez que formos analisar um discurso, deveremos buscar no arquivo quais enunciados (já-ditos) serviram de base para a construção do discurso atual. Nesse diálogo entre o discurso que o precede (enunciados anteriores) fazem parte do arquivo do discurso atual.

Assim, Foucault (2001) a noção de Discurso está intimamente ligada à de enunciado, pois, o discurso pode ser “ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulada dando conta de um certo número de enunciados”.

Enunciado, seria a menor unidade do discurso; no entanto, pode-se dizer que em alguns casos, um enunciado pode ser um discurso, e não uma parte dele (FOUCAULT, 2001, p.39):

Enunciado: unidade constitutiva do discurso que nunca se repete da mesma maneira, já que a sua função enunciativa muda de acordo com as condições de produção. É a partir dos enunciados, portanto, que podemos identificar as diferentes posições assumidas pelos sujeitos do discurso.

Os enunciados estão inseridos nos campos das formações discursivas, ou seja, o conjunto de enunciados que pertencem a uma mesma ordem discursiva, que mantem entre si uma relação de continuidade.

Aparentemente poderia se pensar que formação discursiva agruparia enunciados que se referem ao mesmo objeto. No entanto, conforme Foucault (2001) a ideia não é buscar o objeto na singularidade para alcançar a unidade do discurso, e sim, “a questão é saber se a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde os discursos objetos se perfilam e continuamente se transformam” (FOUCAULT, 2001, p.37):

“caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos; o sistema que rege sua repartição, como se apoiam uns aos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo e seu revezamento, de sua posição e de sua substituição.” (FOUCAULT, 2001, P.39)

Portanto, o tema pode ser o mesmo que caracteriza uma FD, pois o mesmo tema pode ser recoberto por discursos distintos. Assim, os enunciados vão pertencer a formações discursivas diferentes. Como por exemplo, podemos analisar o conceito de criança na época da publicação da obra “Chapeuzinho Vermelho” de Perrault, onde as crianças não eram possuidoras de direitos, nem de proteção e nem de garantias

individuais. E com esse mesmo tema, na atualidade conforma foi explanado as crianças são seres/sujeitos portadores de direitos e garantias fundamentais e universais.

## 5. Considerações finais

Os resultados deste estudo, compreender-se, com maior profundidade, as relações de saber e poder, regidas por discursos hegemônicos que procuram, por meio de outros discursos, excludentes, a constituição de uma sociedade respaldada por valores da identidade em detrimento da alteridade. Nesse sentido, pensa-se em um sujeito protegido pela lei, com definição legal e que ao se relacionar significativamente no mundo, escapará dos modelos impostos por discursos hegemônicos produzidos por formações discursivas que circulam na sociedade de massa. O método definido por Foucault, é o da arqueologia – descrição de arquivos que para ele são os discursos.

Com este método avalia a permanência de certos saberes (discursos) e esquecimento de outros. Os discursos para ele é tudo aquilo que pode ser dito em um dado momento e lidos como saberes. A arqueologia do saber refere-se à escavação do passado, no sentido de buscar o que está escondido na superfície dos discursos (saberes).

Foucault afirma que o conhecimento/saberes (discurso) se caracteriza pela vontade de dominar ou apropriar. Concluiu que saber e poder estavam intrinsecamente ligados: até o Renascimento, as palavras têm a mesma realidade do que significam. A partir do século XVII, são rompidos os laços que uniam o discurso às coisas. A partir do século XIX, o saber busca nova dimensão do real, a estrutura oculta. Para Foucault a sociedade capitalista surge com a propagação das técnicas de controle social que ultrapassam o poder do Estado e se segue difuso nos discursos (saberes).

A ciência neste sentido, tomada como verdade absoluta, também é uma maneira de controlar os indivíduos e suas ações ou até justificá-las.

Como as teorias científicas do séc. XIX e XX criados para justificar o colonialismo ou o ecolonialismo. O homem é produto de discursos e saberes de um tempo. “O homem é dominado pelo trabalho, pela vida e pela linguagem: sua existência concreta neles encontra suas determinações e só se pode ter acesso a ele através de suas palavras”.

A lei não nasce da natureza, junto das fontes frequentadas pelos primeiros pastores: a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas que têm sua data e seus heróis de horror: a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; ela nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo.

Foucault compreende que ocorre o controle social, existem mecanismos sociais de controle que determinam nossas práticas, modos de agir e fazer. Este controle está presente na escola, nos lares, na sociedade e nos grupos sociais.

O poder se distribui por leis, costumes, regras e a disciplina, passa a enquadrar e controlar as ações dos indivíduos. Controle passa a ser exercido pelo próprio indivíduo e a punição deixa de ser a que atinge diretamente o corpo e provoca dor física

para a da privação da liberdade. Os corpos individuais para manterem-se em liberdade e em ordem são disciplinados.

O corpo representa o lugar onde se inscreve as leis sociais, disciplinas que se expressam por meio dos discursos. O corpo representa a compreensão dos saberes e poderes presentes em nossa sociedade.

A disciplina regula os costumes, os hábitos e nossas práticas produtivas garantindo a ordem social e, a escola estrutura o espaço onde estas práticas disciplinares receberão explicações lógicas. O poder também é exercido de forma muito sutil no discurso democrático que através do lazer e da mídia exercem amplo controle sobre os indivíduos. Para Foucault pensar no conceito de criança (educação), requer pensar seus discursos (saberes) que são próprios de sua época.

## 6. Referências

ARIES , Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC,1978.

ALBERNAR JR ,Victor Hugo e FERREIRA, Paulo Roberto Vaz , Direitos Humanos, Cosntrução da Liberdade e da Igualdade, Convenção sobre os direitos das Crianças.São Paulo: Centro de Estudos Procuradoria Geral do Estado de São Paulo, 1998.

BOBBIO , Norberto. **Locke e o direito natural**. Brasília: Ed.UnB, 1997.

BRASIL , Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102408> . Acesso em: 02 ago. 2012.

\_\_\_\_\_.Lei 8.069/90.Brasília: Presidência da República,2016.

BRASIL . **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394**. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BREFE , Ana C. F. **Burgueses e operários na era industrial**. São Paulo: Atual, 2004. (A Vida no Tempo). Análise da formação da sociedade burguesa e da classe operária.

FOUCAULT , M. **O que é um autor?** Vega: Passagens, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_.**As Palavras e as Coisas**, SP: Martins Fontes, 1992.

OLIVEIRA , Zilma Rams de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

PÊCHEUX , Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso: (AAD-69). In: GADET, F & HAK, T. Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p. 61-105. ]

PIOVESAN , Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 7 ed. São Paulo: editora Saraiva, 2007

SOARES , Angela da Silva. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil-1080579.htm>. Acesso em: 15/07/2013.

## SUBJETIVIDADE E ENSINO DE PORTUGUES LÍNGUA ESTRANGEIRA SUBJECTIVITY AND TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Carla Nunes Vieira Tavares<sup>1</sup>

**RESUMO:** Diante da internacionalização do ensino superior no Brasil, este artigo discute possíveis efeitos na subjetividade decorrentes de atividades discursivo pedagógicas de alguns cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE). O pressuposto direcionador postula que aprender uma língua estrangeira instaura tanto um encontro com outro modo de (se) ver (n) o mundo, como um confronto advindo da diversidade dos modos de nomeação e de discursivização na língua outra. A análise do *corpus* se pauta em uma perspectiva discursiva atravessada por conceitos da psicanálise freudo-lacanianiana. As atividades analisadas indicam uma desnaturalização das estruturas e das redes de pertença dos alunos, suscitando tanto um movimento de (re)afirmação identitária, como instâncias de identificação à diversidade de perspectivas.

**PALAVRAS-CHAVES:** Subjetividade; Discurso; Português como língua estrangeira

**ABSTRACT:** The increasing demand for internationalization of university education has motivated this article to discuss the possible effects on subjectivity from some discursive pedagogical activities proposed in courses of Portuguese as a Foreign Language (PLE). The guiding premise is that learning a foreign language establishes an encounter with another way of seeing (oneself in) the world, as well as a confrontation derived from the diversity in the nomination and discursivization in the other language. The analysis of the *corpus* is based on a discursive perspective affected by concepts of the freudo-lacanian psychoanalysis. The analyzed activities indicate the denaturalization of the subject's structure and belonging net, resulting in identitary ratification and instances of identification to the diversity of perspectives.

**KEYWORDS:** Subjectivity; Discourse; Portuguese as Foreign Language

### 1. Introdução

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa “Interação e Práticas Discursivas” e decorre de uma pesquisa sobre as atividades discursivo pedagógicas promovidas em cursos de português como língua estrangeira (PLE)<sup>2</sup> oferecidos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entre 2012 e 2014. Tais cursos derivam de dois vértices: primeiro, dos projetos de extensão “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estrangeiros: ações e intervenções para o aprimoramento do ensino de Português como Língua Estrangeira – PLE” e “Projeto de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para estudantes estrangeiros em Mobilidade Internacional na UFU”. Segundo, como decorrência de duas disciplinas do curso de Letras, da referida universidade, a saber: “Metodologia do Ensino de Português em Diferentes

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) e do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – carla.tav@uol.com.br

<sup>2</sup> A nomenclatura designada ao ensino de língua portuguesa para estrangeiros tem sido uma das muitas questões debatidas atualmente na Linguística Aplicada no Brasil. Optei, neste trabalho, por referir-me à língua em jogo no processo como “Português como língua estrangeira”(PLE) para alinhar minhas considerações ao termo que aparece nos projetos de extensão enfocados e para dar decorrência aos pressupostos teóricos que sustentam a problematização empreendida sobre língua materna e estrangeira, conforme desenvolvida mais adiante.

Contextos” e “Estágio Supervisionado em Português como Língua Estrangeira”. Tanto os projetos como o Estágio têm como objetivo oferecer um curso de PLE com duração de 60 e 30 horas, respectivamente, para alunos estrangeiros que chegam à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a fim de cursarem algum dos programas de intercâmbio internacional de estudos<sup>3</sup>. Os cursos são ministrados por egressos voluntários do curso de Letras, no caso dos projetos de extensão; ou por alunos do curso de Letras, supervisionados por professores do mesmo curso, no caso das disciplinas.

Atualmente, a universidade mantém acordos de cooperação com diversos países da Europa, África, Ásia, América do Norte, América do Sul, América Central. Em 2013, a universidade em questão tinha cerca de 130 acordos com instituições de ensino superior, o que a coloca como uma instituição de expressiva representatividade no movimento que o governo brasileiro tem feito para internacionalização do ensino superior. De 2009 a 2014, o número de alunos em intercâmbio internacional de estudos variou bastante, tendo alcançado seu ápice em 2012, atingindo a marca de 63 estudantes estrangeiros<sup>4</sup>. Para uma universidade que conta com cerca de 23.000 alunos e 1.900 professores, o número de estudantes estrangeiros ainda é pequeno, mas tem representado um impacto na vida estudantil universitária, pois, sendo uma instituição situada em uma cidade do interior mineiro, sempre recebeu pouquíssimos estrangeiros.

Um dos efeitos do aumento de estudantes estrangeiros no *campus* é o acirramento de uma experiência com o multiculturalismo e com a diversidade cultural, que para a maioria dos alunos universitários, brasileiros e estrangeiros, ainda é algo novo. A novidade reside não na ciência da diferença, que se impõe ao que chega e ao que recebe, mas na injunção de que a diferença fatalmente incidirá e demandará ser operacionalizada nas relações intersubjetivas para que estrangeiros e nativos se deixem afetar uns pelos e nos outros. Consequentemente, embora complexo, o conceito de cultura aqui mobilizado pode ser sintetizado quando remetido à antropologia da linguagem, influenciada pelos trabalhos benvenistianos, por considerar a cultura como indissociada da linguagem, perfazendo o conjunto de valores de uma sociedade, investido por um sistema de significação. Para Benveniste (1968/2006, p.23<sup>5</sup>)

[...] Vemos sempre a linguagem no seio da sociedade, no seio de uma cultura. E se digo que o homem não nasce na natureza, mas na cultura, é que toda criança e em todas as épocas, na pré-história a mais recuada como hoje, aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura.

Trata-se, portanto, de considerar a diferença nas experiências com a diversidade cultural e com o multiculturalismo não como o diferencial apenas, mas, também, como o traço que remete àquilo que não se presentifica no estranho, na surpresa, no incomum, no engraçado, no inusitado, todos esses elementos do encontro com o estrangeiro. Em outras palavras, para além das formas culturais que marcam um diferencial entre pessoas de sociedades e culturas distintas, reside o traço da *différance* derridiana (DERRIDA, 1995), porque a experiência com o estrangeiro evidencia tanto aquilo que ele representa como o que

---

<sup>3</sup> Os programas são: Mobilidade internacional, Programa Estudantes–Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). O único programa que requer o certificado de proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-BRAS) é o PEC-PG. Mais informações sobre os programas podem ser obtidos no site da Diretoria de Relações Internacionais (DRI): <http://www.dri.ufu.br/pt-br/node/54> (acesso em 02.03.2015).

<sup>4</sup> Dados fornecidos pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI-UFU) em 15/02/2015.

<sup>5</sup> A primeira data refere-se a primeira publicação da obra, enquanto que a segunda, ao ano da edição consultada.

fica fora dessa representação; tanto os traços do outro que aos poucos são incorporados por processos de identificação, como outros traços aos quais se resiste.

Diante do cenário exposto, interessou-me adensar a discussão dos possíveis efeitos da aprendizagem formal de PLE na subjetividade dos envolvidos nos cursos mencionados. A noção de subjetividade refere-se a uma construção discursiva resultante dos processos de subjetivação que se desenrolam à medida em que se dá a inscrição de um sujeito na linguagem. Consequentemente, ela deriva da afetação desse sujeito pelo universo simbólico, na confrontação com o real, e está marcada pelo modo singular como se dá esse processo ao longo do devir de alguém como sujeito de linguagem. O processo de ensino-aprendizagem de uma outra língua diferente daquela na qual se deu a primeira inscrição de alguém na linguagem certamente desestabiliza as bases da estrutura psíquica, sinalizando tanto o possível desejo de prover para si um nova modalidade de inscrição discursivo enunciativa por meio da língua estrangeira, como o risco de perder-se nela (REVUZ, 2001).

Amparada, portanto, no pressuposto de que aprender uma língua estrangeira instaura tanto um encontro com outro modo de (se) ver (n)o mundo, como um confronto resultante da diversidade dos modos de nomeação e de discursivização na língua outra, indago sobre possíveis efeitos de sentido para a constituição subjetiva dos estudantes estrangeiros que adviriam de algumas atividades discursivo pedagógicas empreendidas nos cursos em foco. Algumas perguntas de pesquisa decorrem dessa indagação norteadora, a saber: Quais são os objetivos predominantes das atividades discursivo pedagógicas analisadas? Que concepções de língua e cultura se encontram nelas em jogo? Em que medida elas oportunizam uma tomada da palavra em PLE?

A fim de discutir essas questões, serão analisadas algumas atividades discursivo pedagógicas propostas em cursos de PLE oferecidos entre os anos de 2012 a 2014. Alguns excertos de entrevistas e questionários submetidos a estudantes estrangeiros servirão de contraponto à análise das atividades, visando contemplar a constituição subjetiva desses participantes da pesquisa sob o efeito das atividades do curso.

Inicialmente, portanto, tecerei algumas considerações sobre as condições em que ocorrem os cursos de PLE e esclarecerei pontos chaves do fazer teórico metodológico que norteou a análise das atividades. A análise que se segue mobilizará conceitos da perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas (CORACINI, 1995) articulados a alguns conceitos da psicanálise freudo-lacaniana, visto que o conceito de sujeito e de linguagem que embasa esta pesquisa se filia a esses campos.

## **2. Os cursos de PLE e o fazer metodológico**

Como já mencionado, os cursos servem aos requisitos de duas disciplinas: “Metodologia do Ensino de Português em Diferentes Contextos” e “Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira”, por propiciar uma oportunidade de observação de aulas e uma experiência prática com o ensino-aprendizagem do Português para alunos estrangeiros, possibilitando uma reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Nesse caso, os cursos tem duração de 30 horas e costumam ter como tema central assuntos culturais, políticos e históricos sobre o Brasil.

No caso dos cursos oferecidos dentro dos projetos de extensão mencionados, os professores são egressos do curso de Letras que atuam como professores estagiários voluntários. Porém, é possível a alunos do curso de Letras atuarem como estagiários voluntários. Com carga horária de 2 horas semanais, totalizando 60 horas semestrais, os cursos tem o objetivo de capacitar os estudantes estrangeiros a se expressarem nas modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa e a conhecerem aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos e culturais do Brasil, conforme previsto no projeto “Língua portuguesa e cultura brasileira para estudantes estrangeiros em mobilidade



internacional na UFU”<sup>6</sup>. O projeto explicita ainda que o enfoque ao conhecimento sistêmico da língua visa ao desenvolvimento da competência linguístico comunicativa, de modo a possibilitar uma adaptação mais fácil no país e um melhor desempenho nas tarefas requeridas pelos cursos que eles frequentam.

A participação nos cursos não é obrigatória aos estudantes estrangeiros que chegam à universidade, mas todos que foram entrevistados ou responderam questionários declararam que, ao tomarem conhecimento dos cursos de PLE, nutriam grandes expectativas em relação a eles e sua contribuição para uma comunicação mais efetiva. Como há muitos alunos estagiários para um número não muito grande de estudantes estrangeiros, as turmas são pequenas, chegando a ter, às vezes, apenas dois alunos. Concernente à heterogeneidade das turmas, os critérios de divisão se baseiam em uma relação entre os níveis de competência linguístico comunicativa (denominados pelo projeto como níveis “iniciante, intermediário e avançado”) e as nacionalidades. A justificativa reside na representação de que alunos cujas línguas maternas são consideradas mais próximas e mais semelhantes ao Português teriam maior facilidade para a aprendizagem, de acordo com os alunos estagiários professores<sup>7</sup>.

Embora livros didáticos não sejam adotados, eles podem servir de material de consulta para a elaboração de atividades. O material didático é todo preparado pelos alunos professores estagiários, sob a supervisão dos professores supervisores do estágio ou dos projetos de extensão. O projeto de 2014, por exemplo, prevê que o material didático preparado pelos estagiários seja predominantemente baseado em “materiais autênticos”, exemplificados como sendo: “jornais, revistas, gravações em áudio e vídeo, CDs, programação de rádio e de televisão (documentários, filmes, jornais televisivos)”<sup>8</sup>.

Depois de uma leitura atenta dos dois projetos de extensão mencionados, tive acesso aos portfólios de atividades desenvolvidas por alguns alunos estagiários que atuaram nos cursos de PLE entre 2012 e 2014. Uma rápida análise do material em mãos suscitou as questões levantadas na introdução deste trabalho, uma vez que várias atividades apontavam para a possibilidade do acirramento da experiência com a alteridade que a posição de estrangeiro deflagra, ao mesmo tempo em que havia atividades que abordavam o aspecto sistêmico da língua desconectadas dos temas discutidos. As atividades selecionadas para a análise da pesquisa foram aquelas que, inicialmente, aparentavam ensejar uma experiência mais ou menos intensa com a alteridade constitutiva da aprendizagem de uma língua outra, podendo impactar a constituição subjetiva dos envolvidos.

A expressão atividade discursivo pedagógica evidencia minha filiação teórica no que concerne a língua e as práticas pedagógicas. A língua é entendida enquanto “um sistema sintático intrinsecamente passível de jogo” (PÊCHEUX, 1981/1997, p.63) e, nesse “jogo” interferem as variáveis pertinentes à exterioridade constitutiva da linguagem. Assim, a linguagem constitui o meio primordial de constituição subjetiva, por permitir ao homem, enquanto ser simbólico, atribuir sentidos ao mundo que o entorna e estabelecer para si uma posição de onde enunciar. A língua, como manifestação primordial da linguagem, se afigura como elemento fundamental de constituição subjetiva e de mediação no e com o mundo. Os fatos do mundo demandam interpretação, processo perpassado pela história, pela ideologia e pela subjetividade. No movimento de interpretar, produzir e ser afetado pelos sentidos, o sujeito instaura discursividades que inscrevem efeitos linguísticos materiais na história (PÊCHEUX, 1981/1997, p.63). Nenhuma prática linguageira exime-se do atravessamento dessa articulação.

---

<sup>6</sup> Os projetos aqui mencionados podem ser acessados a partir da plataforma SIEX-UFU.

<sup>7</sup> Informação obtida em entrevistas com egressos do curso de Letras que atuaram como professores estagiários em um ou mais cursos de PLE.

<sup>8</sup> Termos e expressões que constam do projeto “Língua Portuguesa e cultura brasileira para estudantes estrangeiros em mobilidade internacional na UFU”, 2014, disponível na plataforma SIEX-UFU.

Ademais, as ações pedagógicas têm o humano como elemento central e estão, também, sob a injunção do histórico ideológico. Aquele que planeja, escolhe, decide, (re)elabora e propõe as atividades em sala de aula, normalmente o professor, também o faz de uma determinada posição discursiva, está atravessado pela historicidade e deixa nas atividades marcas de sua subjetividade. Os que nelas se engajam, por sua vez, o fazem perpassados pelas mesmas injunções. Por isso, as atividades propostas em sala de aula, enquanto operações de discursivização na língua estrangeira, não podem ser consideradas como puramente pedagógicas, porque, mesmo quando restritas a aspectos sistêmicos da língua, ensejam tanto a inscrição discursiva de alguém na ordem de uma língua, nos discursos por ela veiculados, nas falhas que essa língua institui; como a resistência a ela. Constituem, portanto, práticas discursivas.

A análise das atividades se pautou, então, em dois pressupostos de base.

Primeiro, a percepção que alguém tem de si, de seu lugar no mundo e de como ocupa este lugar resulta da experiência com o mundo, por meio da alteridade, e está fadada a constantes remodelações devido ao caráter não totalizante da linguagem. Nesse sentido, uma língua estrangeira se apresenta como potencializadora da instauração de outras discursividades sobre o mundo que poderão desestabilizar e redelinear a subjetividade de quem se encontra e se confronta com ela.

Refiro-me ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como encontro-confronto, por se tratar de uma experiência vivenciada, inicialmente, na novidade da descoberta e do insondável, mas que carrega em si, ao mesmo tempo, o conflito de significações, o mal estar de não saber como dizer(-se), o equívoco que resulta da não correspondência de sentidos. A respeito desse evento, Coracini (2003, p. 153) assinala:

(...) a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui.

Segundo, para que a língua estrangeira se torne um elemento de alteridade, a relação com essa língua demandará que se ultrapasse o caráter instrumental e utilitarista comumente presente nos processos de ensino-aprendizagem. Caso essa barreira seja ultrapassada, será possível ao aprendiz tomar minimamente a palavra e inscrever-se discursivamente na língua outra, para dizer não só o que é preciso, mas para dizer de si. Nesse movimento, a constituição subjetiva poderá sofrer reconfigurações resultantes das novas identificações, um dos modos de subjetivação possíveis, derivadas dessa experiência.

A decorrência de tais pressupostos para a análise determinou um olhar apurado para os objetivos implícitos às atividades escolhidas (já que não havia planos de aulas disponíveis), para as concepções de língua e de cultura subjacentes e para as oportunidades de tomada da palavra na língua estrangeira, que, neste caso, é o Português do Brasil.

Um segundo momento da pesquisa enfocou os efeitos do curso nos alunos estrangeiros. Após um contato por email ou facebook com alguns deles, gravei entrevistas pelo Skype que seguiram um roteiro de perguntas semi-estruturado<sup>9</sup>, visando instaurar uma instância de narrativização dessa experiência. Assim, esperava estender aos alunos a oportunidade de expor e acessar os possíveis efeitos do curso em sua subjetividade. Narrar a si mesmo pressupõe um encontro-confronto com a alteridade. A narrativização constitui-se em um processo em que o individual e o coletivo se imbricam, na medida em que, por um lado, uma narrativa pode ser considerada uma iniciativa de quem narra ou a resposta a uma

---

<sup>9</sup> O roteiro encontra-se no Anexo 2.

interpelação para se narrar, ao mesmo tempo em que pressupõe um endereçamento a um outro que lhe preste uma escuta, ainda que esse outro seja imaginário, virtual ou mesmo o próprio enunciador. As entrevistas, portanto, tiveram a função de fornecer o contraponto da subjetividade envolvida no curso à análise da materialidade das atividades discursivo pedagógicas.

Esclarecidas as bases teórico metodológicas que norteiam a análise proposta, o tópico seguinte traz a discussão de alguns resultados da pesquisa a partir da análise de algumas das atividades que compõem o *corpus* do trabalho.

### **3.A experiência de si marcada pela estrangeiridade**

A tomada da palavra em uma língua outra demanda instâncias de identificação com o tesouro simbólico que ela veicula. Trata-se de relacionar-se com diferentes modos de dizer e de significar, com a musicalidade e o ritmo da língua, com a relação corpo-linguagem que se dá na língua outra. Se esse processo puder se dar mediante a interação com um falante que encarne o tesouro simbólico aí envolvido, tanto melhor. Nesse sentido, duas atividades propostas nos cursos de PLE me chamaram a atenção: “Piquenique Internacional” e o que chamei de “Sarau Cultural”, por não ter sido atribuído a ela um nome no portfolio dos alunos professores estagiários.

Na primeira, os alunos são convidados para um piquenique em um dia extra-classe e a levar um prato típico do país de origem. Durante o piquenique, cada um precisa se valer do Português do Brasil, a fim de apresentar seu prato, explicar como é feito, sua história e as razões de sua escolha. Na segunda, eles devem escolher uma música, poema ou outra manifestação cultural qualquer de seu país, para apresentarem aos demais colegas durante uma aula, expondo-a em Português do Brasil. A apresentação prevê que eles exponham a manifestação cultural, discorram sobre ela, as razões para sua escolha e, no caso de música ou poema, explicar o que eles “significam em português” (conforme palavras de um dos egressos do curso em entrevista).

Ambas as atividades parecem abrir espaço para pensar a língua enquanto meio por excelência de representação das relações que um sujeito empreende consigo mesmo e com o mundo, levando-o a pensar que possui uma língua na qual encontra uma morada, uma habitação, um território dominável e seguro, um lugar de pertença. Refiro-me a uma língua que recebe a designação de “materna”, dentre outras razões, por aludir ao conforto mítico da ligação dual mãe-bebê antes do início do processo de castração. Ao falar daquilo que lhe parece mais familiar, como um prato ou música preferidos, o aluno rememora traços que podem remete-lo ao mito da origem, ilusão confortante que constitui o sujeito e lhe fornece uma certa estabilidade.

O mesmo movimento pretendido pela atividade, paradoxalmente, promove o confronto com o que falta, com o que não pode ser dito, com o impossível próprio a toda a língua (MELMAN, 1992, p. 44). Por mais palavras às quais alguém pudesse recorrer, nenhuma seria capaz de representar o traço afetivo que distingue um prato ou uma música preferida de outro ou outra e o quanto a experiência com os sentidos requerida nas duas atividades pode ressoar no corpo do sujeito e ensejar um (re)significar. Ademais, a injunção de valer-se da língua do outro para dizer dessa relação e de sua possível ressonância no corpo presentifica o insondável encontro que alguém precisa empreender com as formas de enunciação e de significação em uma língua que ele não pode, nem ilusoriamente, chamar de sua. Eis, então, a razão por estar me referindo às línguas como materna e estrangeira, pois as modalidades de suas enunciações se deixam marcar pelo traço da relação que o sujeito entretém com elas.

No “Piquenique Internacional”, para além da simples injunção pragmática do fazer ou cumprir uma tarefa pedagógica cujo cerne seria a comunicação de informações, o aluno é

confrontado com a demanda de voltar para si, para sua história e sua relação com o prato que o representa e à sua cultura perante o estrangeiro que, teoricamente, o acolhe. De acordo com Topel (2003), um traço associado à comida é a capacidade simbólica dos pratos de expressar relações de pertença a grupos sociais. “A comida é uma construção cultural consumida por indivíduos; e o ato de comer envolve a escolha do sujeito em relação a um grupo específico” (TOPEL, 2003, s/p). A escolha do prato típico coloca em questão o que o aluno sabe a respeito dele, o que ele não sabe sobre a relação travada (ou não) com esse prato e a articulação entre sua própria história e como esse prato dela participa ou não.

Longe, portanto, de circunscrever a cultura ao instrumentalismo que marca, muitas vezes, as atividades que se propõem como comunicativas, o que acenaria simplesmente para as refeições e modos diferentes de comer nos diversos países, a atividade acolhe uma concepção de cultura mais ampla, que amplia as possibilidades de encontro-confronto com a alteridade. Ao convidar o aluno a apresentar a história do prato e a falar das razões para sua escolha, a atividade enseja um remetimento às criações simbólicas e às ordenações socialmente criadas que organizam as relações intersubjetivas e sociais em seu país. Ao prover uma instância de escuta de como essas relações se dão em outros países, a atividade também se coloca como uma instância de confrontação com as ordenações simbólicas do outro, promovendo possibilidades de identificação e de resistência que podem surtir efeitos na subjetividade desses alunos.

Um dos alunos entrevistados declarou que essa atividade o fez ligar para sua família em seu país para demandar como se fazia o prato que iria apresentar. Esse me parece ser um indício de investimento subjetivo em uma tarefa que, a princípio, se circunscrevia ao âmbito pedagógico, mas que instaurou uma inquietação sobre como alguém poderia deixar marcar um pouco de si em algo que o representasse e à sua cultura.

Semelhantemente, o “Sarau Cultural” enseja movimentos subjetivos ligados à arte e seus efeitos na subjetividade. A proposta é que a apresentação da manifestação cultural escolhida inclua informações sobre sua história, as razões da escolha e o que ela significa em português, conforme o enunciado da atividade.

Segundo Rolnik, (1997, p. 28 ), “Não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo o seu perfil”<sup>10</sup>. As peças musicais, poéticas, plásticas, dentre outras, enquanto manifestações artísticas que constituem uma cultura, são expressões singulares de como um corpo se deixa atravessar pelas forças que derivam de percepções de mundo e dos afetos com que tais percepções são investidas subjetivamente. Deleuze (1988-89, s/p) propõe que o artista, em sua obra, é capaz de propor percepções e sensações que ultrapassam e independem daquele que os sente, estabelecendo, então “perceptos”. Os perceptos são potenciais instauradores de “afectos”, pois propiciam devires que transbordam aqueles que se deixam atravessar pela experiência de afetação proporcionada por uma manifestação artística. Para o autor (1988-89, s/p), a arte dá consistência aos perceptos, conforme propõe:

Isso me parece a questão da arte. A arte dá uma resposta para isso: dar uma duração ou uma eternidade a este complexo de sensações que não é mais visto nem sentido por alguém ou que será sentido por um personagem de romance, ou seja, um personagem fictício.

Rolnik (op. cit., p.27) faz coro com tal perspectiva ao postular que

---

<sup>10</sup> A cartografia, na perspectiva deleuziana, é um complexo conceito que suporta uma metodologia de investigação científica, especialmente no que diz respeito às artes. Uma vez que não é um conceito central neste trabalho, ele pode ser sintetizado como referido a pontos que derivam de uma experimentação do pensamento ancorado no real, mostra de um percurso experiencial, movido pela força rizomática da criação.

É na obra que o artista materializa o diagrama que sente vibrar em sua pele, sem por isso corporificá-lo necessariamente em alguma nova figura de sua subjetividade, a qual diga-se de passagem pode ser das mais travadas.

Assim, as obras artísticas constituem “microuniversos culturais e artísticos” (ROLNIK, 1997, p. 28) que exercem uma poderosa força na (re)criação da subjetividade.

A demanda implícita na atividade “Sarau Cultural” para apresentar uma manifestação cultural de seu país de origem institui uma possibilidade de (re)visitação ao universo simbólico que constitui subjetivamente o aluno, sendo que ele o fará da posição discursiva de estrangeiro. O estrangeiro experimenta a desestabilização dos contornos delineadores de sua instância egoica resultante da experiência com a alteridade. Vivido no arrebatamento da sedução pela novidade do estranho, que remete inevitavelmente a algo familiar recalcado na constituição psíquica; e também no horror da confrontação com o diferente, o encontro-confronto com a alteridade inerente à estrangeiridade enseja tanto o desejo de se tornar um pouco o outro, como a recusa em se deixar subjetivar por aquilo que dele advém (REBUZ, 2001). Ao submeter seus sentidos à experiência com a música, com a poesia ou com qualquer outra manifestação artística de seu país de origem, o aluno o fará sob a afetação dessa posição marcada pela ambiguidade de afetos.

Consequentemente, o requisito de apresentar a história da manifestação artística escolhida requer do aluno, muitas vezes, um olhar estrangeiro sobre algo que se revestia com o avatar da familiaridade. Como, por exemplo, explicar o histórico de uma música predileta ou de versos de infância, peças com as quais o sujeito normalmente trava uma relação de certo modo naturalizada? Justificar as razões que nortearam a escolha do que apresentar também pode instaurar uma brecha na relação com elementos do universo simbólico que constitui esse aluno, tida como inquestionável, indiciando seu envolvimento subjetivo. O que levaria um aluno a escolher uma determinada música em detrimento de tantas outras?

Assim, possivelmente, a musicalidade das palavras que compõem a letra de determinada música, a harmonia e o ritmo que ressoam no corpo de quem a escuta, a poesia que emana dos versos livres ou não, as cores e traços que primeiramente marcaram uma experiência com as formas plásticas representadas na pintura ensejarão outra experiência com os perceptos e afectos da obra escolhida. A experiência com a estrangeiridade (im)põe, portanto, um outro ângulo sob o qual uma manifestação artística pode ressoar (n)o sujeito, resvalando em sua subjetividade.

Duas reações relatadas nas entrevistas parecem acenar para possíveis efeitos na subjetividade bem distintos. Um dos alunos não se restringiu em apresentar uma música tocada no computador com a letra projetada, mas conseguiu um violão, cantou a música escolhida e propôs que a turma dançasse ao som dela, o que parece indiciar um forte investimento subjetivo na atividade proposta, tanto da parte do que apresentou como dos que estavam assistindo. Outro aluno, por sua vez, recusou apresentar qualquer coisa, alegando que não sentia necessidade alguma de falar português, porque “todo mundo falava inglês comigo”. De acordo com os alunos professores, seu envolvimento no curso era mínimo e restringia-se à aprendizagem de funções e noções estritamente utilitárias para a comunicação situacional. Tal reação pode indiciar a resistência, também inerente à constituição subjetiva, em deixar-se subjetivar pela e na língua estrangeira. Assim, por mais que uma atividade discursivo pedagógica propicie instâncias de subjetivação do saber, no processo incidirão o atravessamento da história do sujeito, as ancoragens estabelecidas com a ideologia, o social e o cultural que o interpelam, as identificações e resistências do sujeito, apontando para a significativa força da subjetividade nos processos de subjetivação.

Uma terceira série de atividades discursivo pedagógicas que enseja um acirramento da experiência com a alteridade e pode propiciar efeitos para a constituição subjetiva dos alunos são alguns exercícios de pronúncia.

Os que compõem o conjunto de atividades avaliadas para este trabalho são propostas simples e objetivas, descontextualizadas, a princípio, dos temas das aulas. O enfoque é a apresentação e prática de fonemas distintivos do português, como a diferença entre as vogais abertas e fechadas, as vogais nasais, as vogais /I/ e /U/ átonas em posição final, as consoantes /t/ e /d/ antes da vogal /i/, o som de nh e de lh, dentre outros, na pronúncia do triângulo mineiro, na variável padrão. Os fonemas foram apresentados em grupos, em *slides* no *Power Point*. Após esclarecimentos sobre as ocorrências de cada grupo exposto e de como identificá-los, havia vários exemplos, repetidos para o treino da pronúncia. A prática oral se baseou em curtos textos infantis, alguns deles retirados de cartilhas silábicas, e trava línguas. Também foi mostrado um trecho do filme “Tropa de Elite 2”, muito comentado na época em que as atividades foram propostas, a fim de permitir aos alunos a exposição a outra pronúncia (a do Rio de Janeiro, variável padrão e não padrão) e a detecção de alguns dos fonemas praticados. Um exercício de discriminação de fonemas foi proposto tendo como exemplos falas do trecho do filme assistido. O fechamento desse conjunto de atividades foi uma proposta de produção escrita e oral sobre o tema “Música”, que será abordada mais adiante.

O conjunto de atividades de prática de pronúncia foi planejado de forma a partir da exposição de elementos linguísticos isolados, os fonemas, para, progressivamente, inseri-los em um contexto comunicativo que se esperava fosse significativo para os alunos. Nesse percurso, lançou-se mão de propostas que, seja de uma perspectiva discursiva, seja da pedagogia crítica, podem ser criticadas por focar demasiadamente um ângulo mecanicista objetivista da linguagem, ao propor que a prática dos fonemas se dê por meio de textos descontextualizados e de pouca relevância para o alunado. Semelhantemente, a dissociação entre a produção de sentidos em jogo em uma prática linguageira e a dos fonemas praticados, como na atividade com o filme, reforçam uma ênfase nos elementos sistêmicos da língua, sem nenhuma decorrência aparente para a tomada da palavra. Dessas perspectivas, é provável haver um questionamento quanto à relevância, por exemplo, do texto usado (copiado abaixo) para atingir os propósitos comunicativos do curso em questão, conforme expostos na introdução deste trabalho.

*Texto usado no treino da pronúncia do som nh:*

A galinha manhosa

Toquinha era uma galinha manhosa. Todas as manhãs ela acordava bem cedinho e começava com suas artimanhas. Julinho a acompanhava de longe e se deliciava com tudo aquilo. Ela ciscava o seu galinheiro até as palhas do seu ninho ficarem desalinhadas. Quando seu companheiro chegava ela corria e se escondia no seu ninho. Que espertinha! – pensava Julinho!

Dentre as possíveis críticas, o tema do texto não é condizente com a faixa etária e a realidade acadêmica em que vivem os alunos e parece ter sido elaborado propositalmente para o treino de uma determinada dificuldade ortográfica ou de pronúncia. Assim, o caráter principal de um texto, qual seja, o de propiciar a produção de sentidos, é esvaziado. A atividade também não contribui com um vocabulário que possa ser percebido como relevante para as necessidades comunicacionais dos alunos.

Entretanto, atribuo a esse conjunto de atividades um caráter enlaçador da subjetividade por concordar com Revuz (2001, p. 217), quando assevera que, além de ser um objeto de conhecimento intelectual, a língua é objeto de uma prática subjetivante:

Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela [*a língua*]solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela

põe em jogo todo o aparelho fonador. (...) O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu *eu* um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e memorização das estruturas linguísticas.

Para tomar a palavra em uma língua estrangeira é preciso dar ao componente linguístico dessa língua o devido peso, a fim de que aquele que está na posição de aprendiz consiga se inserir no jogo dessa língua, em seus sons, ritmos e entonações. Tal trabalho enseja a exposição à musicalidade da língua, em especial quando não se está preocupado com o aspecto semântico das sequências de palavras. Assim, tanto os trava línguas quanto os textos infantis retirados de cartilhas podem representar para o aluno uma primeira entrada nesse universo musical da língua estrangeira, com notas e harmonias tão dissonantes daquelas de sua língua materna. A esse respeito, Mizubayashi (2011) pondera que:

A vida, na qual se mesclam os sons da noite, os silêncios do dia e todo farfalhar do coração, como mundo sensível, é um gigantesco reservatório musical. Então, a língua, a mais fiel e mais profunda companheira da vida, não pode consistir em ser outra coisa que não música. O problema é que, de uma língua para a outra, a música não se desloca da mesma maneira. Cada língua tem seus próprios lugares, suas situações singulares para fazer vibrar sua música<sup>11</sup>.

A relação com a musicalidade da língua outra pode representar para alguns um reencontro com algo de transgressivo da história com sua própria língua. Refiro-me, particularmente, às experimentações com a língua materializadas nas lalações infundáveis do *infans*, à falta instaurada pelo desconhecimento das palavras que podem mediar sua relação com o mundo e ao gozo experimentado na prática da linguagem. Para alguns, a experiência pode ser sedutora, por instaurar uma certa regressão e a curiosidade sobre os modos de gozo em uma língua outra, como propõe Prasse (1997). Para outros, perigosa e ameaçadora, por promover um distanciamento da ancoragem da língua materna.

A proposta para o desfecho dessa aula sobre pronúncia foi a seguinte:

Seguindo o tema música, faça um texto contando de suas experiências nesse ramo. As perguntas abaixo podem ajudar você nesse texto:

- Qual tipo de música você gosta?
- Qual é a sua banda/cantor (a) favoritos?
- Existe uma música que possui um significado muito importante para você? Qual? Por que essa música é importante?
- Qual tipo de música prende a sua atenção?
- Qual tipo de música você não suporta? Por quê? Exemplifique.
- Você gosta de ir em shows? Qual foi o melhor show que foi até hoje ou gostaria de ir? Por quê?
- Você toca algum instrumento musical? Gostaria de tocar algum? Por quê?

Após escrever o texto, grave um áudio contando sobre o que escreveu. Tente usar todas as regras de pronúncia aprendidas nas aulas anteriores. A seguir, envie por e-mail para seus colegas e professora, e cada um vai comentar o que achou do seu áudio. Você também comentará seu próprio áudio dizendo sua opinião sobre o mesmo.

---

<sup>11</sup> Tradução livre do trecho retirado do original: “La vie où s’entremêlent les sons de la nuit, les silences du jour et tous les bruissements du cœur comme du monde sensible est un gigantesque réservoir de musique. Alors, la langue, la plus fidèle et la plus profonde compagne de l’avie, ne peut être elle-même autre chose que de la musique. Seulement, d’une langue à l’autre, la musique ne s’élève pas de la même manière. Chaque langue a ses lieux propres, ses situations singulières pour faire vibrer sa musique.

Chamo a atenção para a função de suporte que a escrita toma para ensinar um inscrição subjetiva na fala, nessa atividade. Ela permite que se tome uma certa distância para pensar, racionalizar e monitorar o que se tem a dizer sobre o tema. Possibilita, assim, que o medo do desconhecido e do vazio resultante do não saber como dizer seja contido e, então, o aluno possa reconhecer-se falando de algo que lhe diz respeito na língua estrangeira. O tema proposto, inclusive, já vinha sendo trabalhado (“*Seguindo o tema música...*”), contribuindo com uma certa familiaridade com o campo semântico e sintático a ser utilizado. Ademais, a proposta do tema parece instaurar um deslocamento da ênfase ao caráter sistêmico no ensino descontextualizado dos fonemas para a oportunidade de valer-se do treino de pronúncia para uma tomada da palavra efetiva. Afinal, a atividade propõe que se fale de uma experiência subjetiva com a música.

A relevância do laço que o contato com a musicalidade da língua pode instaurar e seus efeitos na subjetividade de quem está no processo de aprendizagem pode ser indiciada nos excertos de entrevistas abaixo:

Aluno AR<sup>12</sup>: E estou contente, gosto demais e não quero voltar, tenho pouco [*sic*] saudade, mas não quero voltar porque gosto de ficar aqui, falando, é... gosto de falar com pessoas que não são de minha mesma língua para aprender. E acho uma língua bonita, eu acho que é a língua mais bonita que eu escutei falar é português.

Aluno MEX: Eu gosto porque os brasileiros são muito legal [*sic*] então eu preciso de falar a língua para poder conversar com eles. Além disso, a língua portuguesa tem um som bonito quando se fala e eu gosto disso.

A importância atribuída ao falar, ser compreendido e compreender é algo recorrente nesses excertos e, para tanto, o trabalho com a pronúncia é essencial. A língua é representada como viva, pulsante, bela, musical. Ouvir(-se) e ser ouvido é um dos laços que AR estabelece com o Brasil e o faz querer fixar residência no país. Inscrever-se na música da língua do outro para fazer coro com aqueles que a tem como sua parece ser, então, uma das principais motivações daqueles que se propõem a aprender uma língua estrangeira.

### ***Considerações finais***

A análise de algumas das atividades propostas em cursos de PLE oferecidos a alunos em mobilidade internacional na UFU evidenciou a possibilidade de propiciar que a língua estrangeira seja ensinada de modo a ensinar que a subjetividade seja tocada. Aprendemos uma língua muito mais para contar-nos e sermos contados do que para cumprir tarefas comunicativas. Esse processo repercute em nossa subjetividade, como indiciado nos dizeres dos alunos entrevistados. As atividades em que lhes foi instigado que falassem de si, de suas vidas, de seus gostos, enfim, de seus mundos particulares podem consistir em oportunidades para se voltarem ao espaço no qual se representam como nativos, ao tempo em que sua constituição subjetiva foi tecida e à cultura que lhes funda a possibilidade de devir como sujeito. Ao enunciarem-se na discursividade da língua estrangeira, é possível que se desenvolva uma percepção da impossibilidade de adequação dos termos às coisas que representam, constituindo uma ocasião de questionamento quanto à ilusória estabilidade desfrutada na língua materna. Semelhantemente, a escuta de novos sons na discursividade da língua outra, seja da posição daquele que a ouve ou da posição daquele que a fala, talvez, remeta-os à musicalidade inerente às línguas. A sedução desse outro canto pode ensinar uma modalidade de entrada nessa língua e enlaça-los, de modo a oportunizar uma tomada da palavra em sua discursividade. Tal experiência é vivida na ambiguidade do encontro-

---

<sup>12</sup> A identificação dos alunos se fez por meio das letras que abreviam seus países de origem (AR = Argentina; MEX = México).



confronto com o estranho, pois, diante da novidade do encontro, vivencia-se uma familiaridade estranha com a língua estrangeira, até que ela possa ser tomada valendo-se do confronto, enquanto uma estranha familiar.

As atividades discursivo pedagógicas analisadas, portanto, podem ensejar uma desnaturalização das estruturas e das redes de pertença do sujeito, suscitando, por um lado, um movimento de (re)afirmação identitária, ao interpelar o aluno quanto a suas raízes culturais e sua identificação aos gostos e tradições que compõem um certo imaginário sobre sua origem, sobre seu país. Por outro, podem representar instâncias de identificação a e em uma discursividade sobre si e sobre o mundo, escancarando a diversidade de perspectivas, convidando-os a derivar e a confluir no movimento de tornarem-se outros.

## REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, E. Estruturalismo e Lingüística. (1968). In: \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- CORACINI, M.J. (Org). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Língua estrangeira e língua materna : uma questão de sujeito e identidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. pp.139-159.
- DERRIDA, J. *Escritura e Diferença*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DELEUZE, G. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição da série de entrevistas feita por Claire Parnet e filmada nos anos 1988-1989. Disponível em <http://stoa.usp.br/prodsubjecteduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> . Acesso em 16 Mar.2015.
- MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.
- MIZUBAYASHI, A. *Une langue venue d'ailleurs*. Paris, FR: Gallimard, 2001.
- PÊCHEUX, M. (1981). Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997.
- PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. In: *Revista internacional*. Rio de Janeiro, BR; Paris, FR; Nova York, US; Buenos Aires, AR: Companhia de Freud, ano 1, n. 1, p.63-73, jun.1997.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) *Língua(gem) e identidade*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. pp. 213-230.
- ROLNIK, S. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, D. (Org.). *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997. pp. 25-34.
- TOPEL, M.F. As leis dietéticas judaicas: um prato cheio para a antropologia. *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre , v. 9, n. 19, July 2003 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832003000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000100009&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 16 Mar. 2015.

ANEXO 1: Entrevista semi-estruturada para alunos estagiários

1. Quando você atuou no curso de PLE?
2. Quais eram suas expectativas em relação ao curso de PLE?
3. No que você se baseava para propor uma atividade no curso?
4. Que atividades mais marcaram você? Por que?
5. Que atividades você achou mais eficazes? Por que?
6. Que atividades foram mais difíceis? Por que?

7. O que ficou dessa experiência para você?

ANEXO 2: Entrevista semi-estruturada para alunos estrangeiros

1. Quando você fez o curso de PLE?
2. O que você sabia do Brasil antes de vir estudar aqui?
3. Quais eram suas expectativas em relação ao curso?
4. O que mais marcou você em relação ao curso? Por que?
5. Que atividades foram mais marcantes? Por que?
6. Que atividades você considera foram mais eficazes? Como?
7. Que atividades foram mais difíceis? Em que sentido?
8. O que ficou dessa experiência pra você?

## TESSITURAS: RELAÇÕES INTERTEXTUAIS EM REDAÇÕES DE AVALIAÇÃO SERIADA

Jaciluz Dias  
Patricia Vasconcelos Almeida\*

**Resumo:** Os fios que compõem um tecido e os elementos utilizados na construção de um texto sinalizam a origem comum dessas duas palavras: do latim, *textus*. As formas como essas simbologias se inter cruzam inspiram a análise dos diálogos presentes em produções textuais. Baseado em uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, este trabalho objetiva analisar as formas como as intertextualidades estão presentes nas redações produzidas por candidatos do 1º ano do Ensino Médio para o processo de avaliação seriada de uma universidade federal no sul de Minas Gerais. O diálogo entre textos e discursos serve de base para compreender como esse recurso linguístico pode ser utilizado na construção de argumentos que sustentam o texto dissertativo. A proposta da redação consistiu na escrita de um artigo de opinião sobre a temática: *A falta de água não está mais apenas na nossa imaginação* e, nesse viés, alguns textos estabeleceram relações com frases, músicas, notícias e discursos variados, a fim de defender uma opinião. Com base nos estudos de PILAR (2002) e PAVANI, KÖCHE e BOFF (2006), essas produções textuais foram identificadas enquanto gênero textual, com características e funções específicas. Em consonância com isso, a partir dos pressupostos teóricos de KOCH, BENTES e MAGALHÃES (2007) e BISPO (2009), exemplificaram-se os tipos de intertextualidade encontrados nas redações. E, sendo a citação uma das formas de intertextualidade, o presente artigo termina discutindo o plágio e as diferenças entre citar e plagiar, já que essa é uma questão recorrente nas redações produzidas por estudantes do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Processo de avaliação seriada; Produção textual; Intertextualidade.

**Abstract:** The threads that make up a fabric and the elements used in the construction of a text give the common origin of these two words: from Latin, *textus*. The ways in which these symbologies intersect inspire the analysis of the dialogues present in textual productions. Based on a descriptive qualitative research, this paper aims to analyze the ways in which intertextualities are presented in essays produced by candidates from the 1st year of High School during the process of serial evaluation of one Federal University in the south of Minas Gerais. The dialogue between texts and speeches is basis for understanding how this linguistic resource can be used in the construction of arguments that hold up the text. The essays proposal consisted of writing an opinion article about the subject: *The lack of water is no longer just in our imagination*, and following this determination some texts have established relationships with phrases, music, news and various speeches in order to defend an opinion. Based on the studies of PILAR (2002) and PAVANI, KÖCHE and BOFF (2006), these textual productions were identified as textual genre with specific characteristics and functions. In accordance with this, from the theoretical assumptions of KOCH, BENTES and MAGALHÃES (2007) and BISPO (2009), the types of intertextuality found in the essays were exemplified. And, since quoting is one of the forms of intertextuality, this

---

\* Jaciluz Dias – assistente em administração e mestranda em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA) – [jaciluz.fonseca@prgdp.ufla.br](mailto:jaciluz.fonseca@prgdp.ufla.br)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Vasconcelos Almeida – professora adjunta da Universidade Federal de Lavras (UFLA) – [patricialmeida@dch.ufla.br](mailto:patricialmeida@dch.ufla.br)

paper ends by discussing plagiarism and the differences between quote and plagiarizing, since this is a recurring issue in the essays produced by students of the Secondary School.

**Keywords:** Serial evaluation process; Text production; Intertextuality.

## 1. Introdução

A origem comum entre as palavras *texto* e *tecido* indica, também, a sua semelhante constituição, que pode receber a seguinte interpretação: fios de palavras que formam tramas e parágrafos que costuram texturas de sentido. Além disso, a construção de um texto pressupõe o diálogo com outros, já que é tácito que um texto não surge inteiramente de uma ideia original, mas baseia-se na leitura de muitas outras referências que o antecederam. Esse diálogo, que é construído pelo autor com base em outros textos lidos, denomina-se intertextualidade e se constitui o tema do presente artigo, o qual terá como foco a análise de redações produzidas, no final do ano de 2015, por candidatos de um programa de avaliação seriada de uma universidade no sul do estado de Minas Gerais.

Nesse processo seletivo, os candidatos tiveram que produzir um artigo de opinião, após a leitura dos quatro textos que compuseram a prova de língua portuguesa e de uma propaganda que motivou a proposta de escrita, a qual foi feita a partir do tema: “A falta de água não está mais apenas na nossa imaginação” (UFLA, 2015b, p. 23). Os textos-base tratavam sobre a crise hídrica no país, sobre a importância do cuidado com o solo para se ter água, sobre a gestão dos recursos hídricos no Brasil e sobre novas técnicas para a extração de água.

Isto posto, é importante, também, mencionar que o interesse em analisar esse escopo de produção escrita advém do fato de as autoras deste texto terem feito parte da banca de correção (que aconteceu no primeiro trimestre de 2016) do referido processo seletivo, que é voltado para alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Médio. O *corpus* de análise desse artigo foi limitado às redações do 1º ano do Ensino Médio e, então, fez-se uma seleção aleatória de apenas 57 textos (de um universo de 7.052 redações) e, a partir da recorrência do que se deseja dar destaque neste texto – a intertextualidade –, um novo recorte foi feito e apenas 11 redações foram selecionadas para as análises finais.

Com base nas correções feitas, pode-se notar que um dos problemas mais evidentes nas 7.052 redações é a utilização de citações indevidas, sem que o autor atribua o devido crédito à fonte ou, simplesmente, copie trechos dos textos-base da prova, o que constitui plágio que é, também, um tipo de intertextualidade. Dessa feita, serão apresentadas a seguir as análises dos textos, de forma a dar ênfase ao modo como a intertextualidade é utilizada nas produções textuais e como ela se constitui um recurso que contribui – ou prejudica, no caso do plágio – a qualidade argumentativa do texto.

Assim, neste artigo, após a apresentação das análises de trechos dos textos produzidos pelos candidatos, buscou-se evidenciar tanto a forma como a intertextualidade pode ser bem utilizada em um texto quanto os casos em que a sua aplicação é incorreta. A partir disso, pretende-se que este trabalho possa, também, contribuir para a formação docente, tendo em vista que o professor, para ensinar os alunos como redigir um texto precisa, primeiramente, conhecer os usos intertextuais e, ao corrigir a produção, precisa saber identificar esse recurso.

Com base no respaldo teórico que sustenta este artigo (PILAR, 2002; PAVANI, KÖCHE e BOFF, 2006; KOCH, BENTES e MAGALHÃES, 2007; e BISPO, 2009), a seguir, o gênero textual redação de vestibular – ou de processo seletivo – será

identificado e, em seguida, passar-se-á às análises de como o recurso da intertextualidade é utilizado em trechos das 11 produções textuais selecionadas.

## **2. O gênero textual redação de vestibular**

Os estudos sobre gêneros textuais têm se expandido a cada dia, especialmente depois dos anos de 1990, tendo em vista que, segundo Marcuschi (2008), o surgimento e a classificação de variadas formas textuais têm a ver com a necessidade de uso por parte dos usuários de uma língua. Assim, com diferentes características e para diversas formas de uso, existem variados gêneros textuais, como o conto de fadas, o manual de instruções, o anúncio publicitário, o bate-papo, a reportagem, etc. Em consonância às ideias desse autor, Pavani, Köche e Boff (2006, p. 4) defendem que “os gêneros são indispensáveis para o processo de interlocução entre as pessoas, uma vez que se entende a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva”. Por isso, a compreensão das funções da língua enquanto propiciadora de interatividade torna-se mais importante do que a pura e simples análise estrutural do idioma.

Com funções específicas e características que a torna peculiar, a redação de vestibular também pode ser vista como gênero textual, segundo Pilar (2002, p. 161), que entende ter essa produção textual “a função de comprovar a competência no uso da linguagem do candidato aspirante à universidade”. Assim, para essa autora, a redação de vestibular pode ser compreendida como gênero textual devido a três características próprias: atender a uma proposta específica de produção, com o objetivo de se ingressar no Ensino Superior; ser lida por avaliadores, que determinarão a qualidade dos textos, classificando os candidatos por meio de critérios pré-determinados; e servir para comprovar a competência dos candidatos que pretendem entrar para a universidade (PILAR, 2002). Além disso, a redação de vestibular é vista como gênero heterogêneo (PAVANI; KÖCHE; BOFF, 2006), pois, para compor um texto que atenda aos critérios dos avaliadores, os candidatos precisam utilizar diferentes tipos textuais, como o narrativo, o dissertativo e o descritivo, por exemplo.

No caso das redações analisadas neste artigo, o objetivo da escrita também é classificar-se para o ingresso na universidade, mas isso é feito ao longo de três anos, já que se trata de um processo seletivo seriado, em que os candidatos acumulam pontos ao longo desse período. Da mesma forma, as redações também são avaliadas por uma banca, que atribui a pontuação aos textos de acordo com critérios específicos, classificando os candidatos. Quanto ao gênero textual, a solicitação de escrita foi de um artigo de opinião, mas, como indica Pilar (2006), esse gênero é extrapolado e englobado pelas especificidades do gênero redação de vestibular.

No presente trabalho, o enfoque de análise é a utilização da intertextualidade nos textos, com a exemplificação de alguns de seus tipos, por meio da transcrição de trechos das produções selecionadas.

## **3. A intertextualidade nas redações**

A intertextualidade é um conceito que teve origem na Teoria Literária, com base nos pressupostos de Bakhtin de que um texto só existe a partir de outros textos. Assim, Julia Kristeva conceituou, na década de 1960, a intertextualidade como a alusão de uma obra literária por outra. Mais tarde, esse conceito foi ampliado pela Linguística Textual, para indicar o diálogo entre diferentes textos e discursos (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008).

A fim de classificar e exemplificar os tipos de intertextualidades presentes nas redações, tomou-se como referência os estudos de Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 16), que diferenciam a intertextualidade entre aquela que se constitui *stricto sensu* e a *lato sensu*:

Em razão desta – necessária – presença do outro naquilo que dizemos (escrevemos) ou ouvimos (lemos) é que postulamos a existência de uma intertextualidade ampla, constitutiva de todo e qualquer discurso [*lato sensu*], a par de uma intertextualidade *stricto sensu*, esta última atestada, necessariamente, pela presença de um intertexto. (grifos nossos e das autoras).

Apontar a diferença entre as intertextualidades ampla e restrita é essencial para que sejam compreendidos os seus tipos e como alguns desses aparecem nas redações selecionadas para serem analisadas neste artigo. Portanto, Koch, Bentes e Cavalcante (2008) diferenciam a intertextualidade *lato sensu*, que estabelece um diálogo “não apenas com enunciados isolados, mas com modelos gerais e/ou abstratos de produção e recepção de textos/discursos” (BAUMAN; BRIGGS, 1995 *apud* KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 85, grifos dos autores), da intertextualidade *stricto sensu*, que indica o diálogo de textos com enunciados.

Além disso, as autoras ainda indicam uma subclassificação para esses dois tipos de intertextualidade – a *stricto sensu* subdivide-se em: temática, estilística, explícita e implícita; já a *lato sensu*, em: genérica e tipológica. Há, ainda, o *détournement* e o plágio, que são subtipos da intertextualidade implícita; a intertextualidade intergenérica e a intertextualidade tipológica que, apesar de se aproximarem da *lato sensu*, apresentam diferenças em relação a essa; a polifonia, uma ampliação da intertextualidade; e outros tipos, como a restrita, a paratextualidade, a arquiteitualidade, a metatextualidade e a hipertextualidade<sup>1</sup> (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Serão objeto da análise deste trabalho apenas os subtipos da intertextualidade *stricto sensu*, os quais serão explicados e exemplificados a seguir.

### 3.1. Intertextualidade temática e estilística

A intertextualidade temática acontece quando dois textos “partilham temas e se servem de conceitos e terminologias próprios” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 18). Essas mesmas autoras identificam a intertextualidade estilística como a aproximação que acontece no estilo de escrita, na forma semelhante como os textos se apresentam.

Tendo em vista que a proposta de redação da avaliação foi igual para todos os candidatos do 1º ano do Ensino Médio – “A falta de água não está mais apenas na nossa imaginação” (UFLA, 2015b, p. 23) –, praticamente todas as redações estabelecem intertextualidade temática entre si e com os textos-base da prova. O mesmo acontece com a intertextualidade estilística, pois a solicitação da prova foi que se produzisse um artigo de opinião, com as características estilísticas próprias que o identificam enquanto gênero textual pertencente a uma tipologia textual específica.

Até porque, os textos que não seguem esses critérios são zerados, tendo em vista o que prevê o edital que rege o processo seletivo seriado:

---

<sup>1</sup> Para mais detalhes sobre esses tipos de intertextualidade, conferir KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008.

4.2.4. Receberá nota 0 (zero) a Redação que:

(...)

c) Não atender à proposta solicitada e/ou desenvolver outra estrutura textual que não seja a do gênero discursivo indicado na proposta, o que configurará “Fuga ao tema/não atendimento ao gênero textual”; (UFLA, 2015a, p. 13).

### 3.2. Intertextualidade explícita

Quando a citação é evidente, inclusive com o uso de aspas e a clara menção ao seu autor, ocorre a intertextualidade explícita, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008). Ao longo das correções, durante o início de 2016, pode-se observar um número significativo de ocorrências desse tipo de intertextualidade, o que pode demonstrar que os candidatos estão familiarizados com esse tipo de recurso. Para demonstrar como a intertextualidade explícita costuma ser utilizada, foram selecionados três exemplos, os quais estão transcritos abaixo:

- I. [...] Com isso percebemos que a escassez de água tem um culpado, o homem, que, com gastos desenfreados está acabando com o bem mais valioso que se tem. Certa vez, o sociólogo Thomas Hobbes, ousou dizer, **“O homem é o próprio lobo do homem”**, e agora esse lobo tem sede. [...] <sup>2</sup>
- II. [...] Por outro lado, há as grandes empresas agropecuárias que ao desmatar a Floresta Amazônica, interrompem o ciclo das **“águas de março fechando o verão”**, cantado por Tom Jobim. [...]
- III. [...] Segundo o livro Bíblico a Bíblia **o mar virará deserto e o deserto virará mar**. Sera que é a chegada do apocalipse? [...]

Como se pode perceber no exemplo I, o candidato utilizou a citação do filósofo Thomas Hobbes (1588-1679) e, apesar da incorreta informação de ele ser sociólogo, o candidato utilizou adequadamente a citação “O homem é o lobo do homem”, do latim “Homo homini lúpus”, criada por Plauto (254-184 a.C.) e popularizada por Hobbes. Já no exemplo II, o candidato fez referência explícita à música *Águas de março*, composta por Tom Jobim (1927-1994), uma intertextualidade também correta. A intertextualidade é vista, dessa forma, como recurso argumentativo, conforme concepção de Frasson (1992), que defende ser a utilização da palavra do outro em um texto uma forma de defesa de um ponto de vista.

Ao contrário, no exemplo III, verifica-se que o candidato faz uso da intertextualidade, mas de modo incorreto, conforme indicam Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 28), já que elas apontam que a intertextualidade explícita acontece quanto um texto “é reportado como tendo sido dito por outro”. No caso em tela, a incorreção acontece porque o autor do texto atribui à Bíblia uma referência que, na verdade, vem da música *Sobradinho*, de Sá e Guarabyra: “O sertão vai virar mar, dá no coração o medo que algum dia o mar também vire sertão”. Ou seja, para que a intertextualidade aconteça de forma adequada, é preciso não apenas indicar que há uma referência, mas apontar corretamente a autoria dessa referência.

---

<sup>2</sup> Não serão comentadas as incorreções linguísticas presentes nas redações analisadas, tendo em vista não ser este o foco de análise deste trabalho.

### 3.3. Intertextualidade implícita

A intertextualidade implícita ocorre quando o autor do texto conta com a bagagem cultural e o conhecimento de mundo do leitor, sem explicar de onde vem a referência (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Nos exemplos selecionados e apresentados abaixo, esse recurso foi utilizado nos títulos das redações e, por isso, pode-se supor que o candidato, ao fazer essa escolha, tenha tido como objetivo chamar a atenção do leitor e provocá-lo à leitura do seu texto.

**IV. Assim caminha a humanidade**

A escassez da água é um problema social, econômico e cultural para qualquer país. [...]

**V. Não lave as mãos**

A água é um bem essencial tanto a vida quanto ao comércio. [...]

**VI. Acabou-se o que é doce!**

Anos atrás quando a sociedade imaginava as causas de uma futura guerra, a briga por recursos hídricos era sempre citada. [...]

Com relação ao exemplo IV, é possível pensar que o autor espere que o leitor estabeleça uma relação com o filme norte-americano *Giant*, lançado em 1956, dirigido por George Stevens (1904-1975) e traduzido no Brasil como *Assim caminha a humanidade*, que também é título de uma música de 1994 do compositor brasileiro Lulu Santos (1953-).

Já no exemplo V, há uma intertextualidade com a passagem bíblica em que Pôncio Pilatos, que governou a Judeia entre 26 e 36 d.C., lava as mãos, eximindo-se de culpa diante da condenação de Jesus. Essa expressão tornou-se popular e é usada quando alguém quer se isentar de responsabilidade por um fato.

Ao se analisar o exemplo VI, percebe-se que ele também retrata uma expressão popular brasileira, mas, nesse caso, que indica o término de algo bom, levando o leitor a esperar que o autor do texto defenda que a água – tema da redação – não deva ser desperdiçada ou mal utilizada.

Apenas a título de curiosidade, os três exemplos transcritos acima constituem, ainda, paratextualidade, a qual foi citada anteriormente, quando se elencou os tipos de intertextualidade. Essa, segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008), acontece quando a intertextualidade é feita além do texto, englobando “título, subtítulo, prefácio, posfácio, notas marginais, finais ou de rodapé, epígrafes, ilustrações e outros sinais que circundam o texto” (p. 131). No caso específico dos trechos IV, V e VI, a paratextualidade aconteceu apenas no título.

#### 3.3.1. *Détournement*

O *détournement* é um tipo de intertextualidade implícita, em que ocorre uma retextualização do enunciado, tendo como objetivo: “levar o interlocutor a ativar o enunciado original, para argumentar a partir dele; ou então, ironizá-lo, ridicularizá-lo, contraditá-lo, adaptá-lo a novas situações, ou orientá-lo para um outro sentido, diferente do sentido original” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 45). Tendo essa definição em mente, foi possível destacar, no *corpus* de análise deste artigo, dois exemplos:



**VII. Porquê o sapo não lava o pé?**

Há um tempo ouvimos em todos os jornais, programas, rádio, que passaríamos por uma crise hídrica. [...]

**VIII. Água mole, pedra dura mas “tá” escassa e não fura!**

Muito se fala sobre a água nos últimos tempos, acontecimentos, na maioria das vezes, causadas pelo homem. [...]

Nos trechos grifados, ocorre um jogo de palavras, um trocadilho, a partir de referências conhecidas. Pode-se, assim, inferir que essas referências foram utilizadas a fim de despertar a curiosidade no leitor. No exemplo VII, a intertextualidade acontece com a cantiga popular *O sapo não lava o pé*; logo, imagina-se que o autor do texto conheça a canção e que ele conte com o conhecimento de mundo do seu leitor para que este consiga estabelecer a relação de intertextualidade, a fim de compreender o novo sentido assumido pela citação.

Também no exemplo VIII, a intertextualidade é feita com um texto popular, nesse caso, com o ditado “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. Da mesma forma que no exemplo anterior, imagina-se que o autor tenha um conhecimento de mundo que permita a ele fazer essa referência, contando com o fato de que o leitor consiga acessá-la e entenda a modificação do sentido, de acordo com o contexto.

Em ambos os casos, a intertextualidade deixa de ser apenas uma simples adição de textos e passa a ser “um trabalho de absorção e transformação de outros textos, com vistas a determinados objetivos” (FRASSON, 1992, p. 92). Assim, a retextualização dessas citações em particular contribui para a qualidade argumentativa do texto, pois demonstra que o autor não apenas conhece outros textos, mas também sabe utilizá-los com outros efeitos de sentido.

Contudo, existem, também, as situações em que a intertextualidade, em vez de contribuir para a construção argumentativa do texto (como as explicitadas até aqui), é feita, simplesmente, como cópia de informações de outrem. Essa cópia indevida constitui o plágio que, além de crime, prejudica a qualidade textual. Sobre isso tratará o tópico a seguir.

### **3.4. Intertextualidade X Plágio**

Continuando as análises, faz-se necessária a distinção entre a intertextualidade enquanto recurso que contribui para o enriquecimento do texto e a intertextualidade que o prejudica. Até aqui se tratou sobre a primeira forma de trazer outros textos para uma redação, de modo que esse diálogo se torne “um valioso recurso para a construção da argumentação em qualquer texto” (BISPO, 2009, p. 172).

Porém, essa apropriação pode ser indevida e prejudicial ao texto, o que constitui plágio, que também é uma forma de intertextualidade. Mas, diferentemente da intertextualidade implícita que, quando utilizada de forma consciente pelo autor, pressupõe que o leitor consiga estabelecer a relação intertextual,

o plágio seria um tipo particular de intertextualidade implícita, com valor de captação, mas no qual, ao contrário dos demais, o produtor do texto espera (ou deseja) que o interlocutor não tenha na memória o intertexto e sua fonte (ou não venha a proceder à sua ativação), procurando, para tanto, camuflá-lo por meio de operadores de ordem linguística, em sua maioria de pequena monta (apagamentos,

substituição de termos, alterações de ordem sintática, transposições, etc.). (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 31).

Essa tentativa de camuflagem torna-se, então, um indicativo de que o autor não sabe utilizar corretamente a intertextualidade ou a utiliza de modo inadequado, o que se torna um problema para a redação. Além disso, o plágio constitui um dos erros mais comuns encontrados durante a correção das redações, no processo de avaliação seriada tema deste trabalho, conforme demonstra o trecho abaixo. O exemplo IX contém os três primeiros parágrafos de uma redação intitulada *Nossa fonte de vida corre perigo*:

**IX.** Nossa fonte de vida corre perigo  
Não é apenas no Brasil que a escassez de água está em destaque. Em vários lugares do mundo isso também já é um problema. **A maior parte da população brasileira se encontra no Sudeste e no Nordeste que curiosamente são regiões que possuem os maiores históricos de escassez.**  
**No Brasil perdemos, em média 37% da água. Em perdas físicas e comerciais. Em Macapá por exemplo esse índice é de 72%.** A falta de água vem afetando o Brasil todo, deixando os níveis dos reservatórios de água abaixo do normal principalmente no Sudeste.  
Com a falta de água doce surgiram várias formas de obter a água para o consumo, **uma delas é a dessalinização da água.** Nesse processo a substância retirada dos oceanos e é submetida a vários tratamentos, porém seu custo é muito alto, **mas algumas cidades da Austrália já utilizam essa técnica.** [...]

Pode-se observar, no trecho lido do exemplo IX, que as partes grifadas tentam disfarçar a cópia de alguns trechos dos textos-base da prova de língua portuguesa. Isso pode ser visto nos trechos abaixo, que foram retirados dos textos-base, os quais estão identificados com a numeração que possuem na prova:

**Texto 1: Escassez de água no Brasil**

[...] Em segundo lugar, é preciso entender a questão demográfica. A maior parte da população brasileira não reside nos pontos onde a água encontra-se disponível de forma mais abundante, **pois há uma concentração populacional muito elevada nas regiões Sudeste e Nordeste, respectivamente. Curiosamente, são essas as regiões cujos estados possuem os maiores históricos de secas e escassez de água ao longo do tempo.** [...]. (UFLA, 2015b, p. 16, grifos nossos).

**Texto 3: Nosso maior manancial é a incompetência, diz consultor**

[...] Primeiro, produzindo eficientemente. O Brasil perde, em média, **37% da água que produz, seja em perdas físicas, seja em perdas comerciais. Em Macapá, por exemplo, este índice é de 72%.** Depois, tratando a água. É muito importante a captação de água de chuvas. É preciso também fazer medição de consumo individualizada. [...]. (UFLA, 2015b, p. 18, grifos nossos).

**Texto 4: Estratégias para enfrentar a crise de água no mundo**

[...] **Uma das técnicas mais conhecidas é a dessalinização da água.** Nesse processo, essa substância é retirada do oceano e é submetida a diversos tratamentos para que se torne própria para o consumo. Apesar de parecer um processo bastante prático, seu custo é muito

alto, em razão, principalmente, do elevado gasto de energia. **Entre os lugares que já realizam a dessalinização, destacam-se algumas cidades da Austrália.** [...]. (UFLA, 2015b, p. 19, grifos nossos).

Assim, comparando-se os trechos destacados do exemplo IX com as partes marcadas nos Textos 1, 3 e 4, retirados da prova de língua portuguesa, conforme transcritos acima, nota-se que o candidato autor da redação intitulada *Nossa fonte de vida corre perigo* apropriou-se indevidamente das ideias dos respectivos textos, tentando esconder isso. Não apenas a cópia direta, mas também a parafraseada, como nesse caso, constitui plágio, já que este é uma tentativa de “mascarar o trabalho de outrem, ou seja, tirar proveito da propriedade intelectual de alguém” (SENNÁ, 2005 *apud* VAZ, 2006, p. 69).

Faz-se importante ressaltar que nada impede que o candidato cite textos da prova; contudo, é preciso que ele deixe isso claro, conforme fez o candidato autor do exemplo abaixo, um trecho retirado de outra redação:

- X. [...] E não é só o Brasil que está com essa problemática em destaque, vários locais ao redor do mundo enfrentam essa crise. Enfim, essa ocorrência caracteriza uma grande contradição “pois o Brasil é uma das maiores potências hídricas”, como cita o texto 1.

Apesar de ser permitido citar partes dos textos que compõem a prova, mais importante é fazer referências a outros textos, além dos presentes na avaliação, pois isso indica que o aluno tem conhecimento de mundo e busca se informar, o que contribui para a qualidade argumentativa do texto, já que, dessa forma, ele revela “novas perspectivas, novos pontos de vista, afirmando ou negando, acolhendo ou refutando outras vozes” (FRASSON, 1992, 92). Ao fazer uso dessas vozes, o autor demonstra que sabe utilizar o recurso da intertextualidade e, ao articulá-las, traz para o seu texto argumentos de autoridade que concorrem para a qualidade da produção textual.

Além da cópia disfarçada, como visto no exemplo IX, o plágio pode acontecer, ainda, de modo direto, com a reprodução *ipsis litteris* de trechos dos textos-base que compõem a avaliação. Nas redações corrigidas no ano de 2016, essa cópia explícita, em que o candidato copia partes dos textos da prova, geralmente é feita a fim de se conseguir atingir o limite mínimo exigido, que é de 11 linhas, ou compor o limite máximo, que é de 30 linhas. Os trechos copiados, conforme prevê o edital, são desconsiderados para efeito de correção. Entretanto, na maioria dos casos, mesmo o que resta de “originalidade”, caso o texto ainda permaneça com mais de 11 linhas, tem o seu sentido comprometido pela falta de coesão e coerência.

O trecho abaixo foi retirado de uma redação intitulada *O Desperdício de água no mundo* e ilustra como ocorre o plágio explícito. As partes grifadas são cópias idênticas do Texto 4 (*Estratégias para enfrentar a crise de água no mundo*) da prova, como se verá em seguida. Para fins de comparação, a íntegra do texto do exemplo XI e do texto-base 4 da prova encontram-se em anexo, sendo, respectivamente, o Anexo 1 e o Anexo 2.

- XI. [...] E não é somente no Brasil que a falta de água um problema é uma problemática em destaque. **Ao redor de todo mundo, vários locais enfrentam a escassez desse precioso recurso natural, principalmente como recursos hídricos. Diante da**

**falta de água doce de qualidade, diversas alternativa surgiram para lidar com essa crise.**

**Uma das mais técnicas mais conhecida é a dessalinização, a transposição de rios também é uma alternativa para levar a água de locais onde esse recurso é abundante para áreas de com pouca disponibilidade.**

**A água pode ser facilmente contaminado por substâncias tóxicas decorrentes de atividades agrícolas, lixões e vazamentos de esgoto, por exemplo. Por isso, é fundamental um estudo detalhado a respeito dessas águas antes de seu uso.**

**[...] O uso consciente dos recursos naturais e investimentos em técnicas avançadas para tratamento de águas residuárias podem ajudar desacelerar o processo de falta de água em todo o planeta. [...]**

Os trechos grifados constituíram 16 linhas de cópia do Texto 4 (Anexo 2), conforme o original, cujos trechos copiados estão transcritos a seguir. Porém, como o texto todo do candidato tinha 30 linhas (Anexo 1), restaram 14 para a correção.

#### **Texto 4: Estratégias para enfrentar a crise de água no mundo**

**[...] Não é apenas no Brasil que a falta de água é uma problemática em destaque. Ao redor de todo o mundo, vários locais enfrentam a escassez desse precioso recurso natural, principalmente como consequência da falta do uso sustentável dos recursos hídricos. Diante da falta de água doce de qualidade, diversas alternativas surgiram para lidar com essa crise.**

**Uma das técnicas mais conhecidas é a dessalinização da água. [...]**

**A transposição de rios também é uma alternativa para levar água de locais onde esse recurso é abundante para áreas com pouca disponibilidade.**

**[...] Além disso, um aquífero pode ser facilmente contaminado por substâncias tóxicas decorrentes de atividades agrícolas, lixões e vazamentos de esgoto, por exemplo. Sendo assim, é fundamental um estudo detalhado a respeito dessas águas antes de seu uso.**

**[...] O uso consciente dos recursos naturais e o investimento em técnicas avançadas para tratamento de águas residuárias podem ajudar a desacelerar o processo de falta de água em todo o planeta. (UFLA, 2015b, p. 19, grifos nossos).**

A leitura dos anexos 1 e 2, tendo em vista os destaques apresentados acima, permite exemplificar como o plágio aconteceu nas redações do processo seletivo foco deste trabalho, especificamente, no *corpus* de análise deste artigo. Muitas vezes, o plágio acontece “pelo medo que o estudante tem de errar, de não fazer um bom trabalho” (PERISSÉ, 2006 *apud* VAZ, 2006, p. 68). Ou, ainda, pela prática de os professores da escola exigirem trabalhos extensos, que não desafiam a criatividade do aluno, induzindo ao ato da cópia (VAZ, 2006). Tal comportamento acaba chegando aos processos seletivos, refletindo a atitude praticada na sala de aula, até pelo fato de ser a escola o lugar de preparação para esses programas de seleção.

#### 4. Conclusão

Tendo em vista ser a intertextualidade um diálogo que dois ou mais textos estabelecem entre si, utilizá-la contribui para o enriquecimento do texto, demonstrando que o seu autor lança mão de um conhecimento de mundo, o qual precisa ser acessado pelo seu leitor. Contudo, esse diálogo precisa ser utilizado para acrescentar informações às ideias principais de um texto e não apenas fazer a cópia do que outra pessoa pensou, o que, ao contrário, empobrece e prejudica o texto, conforme demonstrado pelos exemplos deste artigo.

A aproximação entre texto e tecido, referida no início, remete, ainda, à ideia de que a escolha das linhas e panos precisa estar em harmonia para que a costura consiga ser feita. Da mesma forma, a escolha de elementos que contribuem para a ampliação das informações presentes em texto precisa ser esclarecida e aprimorada pela leitura de variados gêneros textuais e pelo constante exercício de escrita. Nesse contexto, a intertextualidade torna-se uma ferramenta importante, por todas as possibilidades que ela propicia à construção textual. Contudo, ela também pode prejudicar o texto, se esse for baseado apenas na transcrição de textos outros ou na indevida apropriação das ideias de outrem.

A escola, então, cumpre papel imprescindível, pois o professor – e não apenas o de língua portuguesa – pode auxiliar o aluno a compreender os diferentes usos da intertextualidade. Além disso, o docente pode propor trabalhos escolares mais criativos, que dificultem a ocorrência do plágio. Este artigo procura, então, por meio das análises ora apresentadas, contribuir para a formação inicial e continuada de professores, no sentido de motivar uma reflexão sobre a necessidade de se ensinar, durante as produções textuais, as sutilezas da intertextualidade. Além disso, os exemplos aqui apresentados dão uma ideia do que os alunos estão aprendendo em sala de aula e como isso se reflete nas redações que eles compõem nos processos seletivos. Sendo assim, é válida toda reflexão sobre as tramas que sustentam o ambiente escolar.

#### 5. Referências

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. Genre, intertextuality and social power. In: BLOUNT, Ben. G. (ed.). **Language, culture and society**. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press, 1995.

BISPO, Maria de Fátima Fernandes. **A intertextualidade nas redações de vestibular: uma reflexão sobre os gêneros que constroem o discurso do vestibulando**. 2009. 186 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FRASSON, Regina Mafalda Denardin. A intertextualidade como recurso de argumentação. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 2, n. 4, 1992.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 146-225.

PAVANI, Cinara F.; KÖCHE, Vanilda S.; BOFF, Odete M. B. **Redação de vestibular: gênero heterogêneo.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 4, n. 6, março de 2006. ISSN 1678-8931.

PILAR, Jandira. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru: EDUSC, 2002. p. 159-174.

PERISSÉ, Gabriel. Nossos filhos não sabem usar o mouse ético. **Revista Máxxima**, n. 1, ago., 2006. p.12 e 14. Disponível em: <<http://www.revistamaxxima.com.br/>>. Acesso em: 02 ago. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA). Diretoria de Processos Seletivos. Edital nº 206 - DIPS/UFLA, de 3 de agosto de 2015. **Processo Seletivo de Avaliação Seriada – PAS.** Primeira etapa (Grupo XVII - Triênio 2016-2018). Lavras, 2015a. Disponível em: <[http://www.dips.ufla.br/copese/upload/File/2016\\_1/PAS/1A\\_ETAPA/Edital%20206%20-PAS1-2015.pdf](http://www.dips.ufla.br/copese/upload/File/2016_1/PAS/1A_ETAPA/Edital%20206%20-PAS1-2015.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA). Diretoria de Processos Seletivos. **Processo Seletivo de Avaliação Seriada – PAS.** Primeira etapa (Grupo XVII - Triênio 2016-2018). Segundo dia – 22.11.2015. Lavras, 2015b. Disponível em: <[http://www.dips.ufla.br/copese/upload/File/2016\\_1/PAS/1A\\_ETAPA/Provas/PAS2015\\_ProvaPAS1\\_2Dia.pdf](http://www.dips.ufla.br/copese/upload/File/2016_1/PAS/1A_ETAPA/Provas/PAS2015_ProvaPAS1_2Dia.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2016.

SENNA, Eduardo. **Como lidar com o plágio em sala de aula.** Universia. Disponível em: <[http://www.universia.com.br/html/materia/materia\\_gdih.html](http://www.universia.com.br/html/materia/materia_gdih.html)>. (08/03/2005). Acesso em: 18 fev. 2006.

VAZ, Telma Romilda Duarte. **O avesso da ética: Ciberespaço e a questão do plágio e da cópia no ensino superior presencial.** 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2006.

## 6. Anexos

### 6.1. Anexo 1

 7143019	<b>Redija seu texto nas linhas abaixo.</b> Antes de iniciar, leia as instruções contidas no caderno de provas	 DIRETORIA DE PROCESSOS SELETIVOS
O desperdício de água no mundo		
A água é o elemento mais importante da nossa vida, mas os seres humanos necessitamos de água para nossa sobrevivência, sem água nosso mundo acaba, pois seres humanos, insetos, animais, plantas, tudo ao nosso redor.		
Por isso devemos cuidar melhor da nossa água, evitando de jogar lixo nas ruas e mares, reciclando, reutilizando, quando tomar banho e escovar dentes fechar a torneira, não lavar os carros todos os dias.		
É mais e somente no Brasil que a falta de água é uma problemática em destaque. Ao redor de todo o mundo, vários locais enfrentam a escassez dessa preciosa recurso natural, principalmente como recursos hídricos. Diante da falta de água doce de qualidade, diversas alternativas surgiram para lidar com essa crise.		
Uma das mais técnicas mais conhecida é a dessalinização, a transformação de rios também é uma alternativa para obter água de locais onde esse recurso é abundante para áreas de com pouca disponibilidade.		
A água pode ser facilmente contaminada por substâncias tóxicas decorrentes de atividades agrícolas, lixo e resquícios de esgoto, por exemplo. Por isso, é fundamental um estudo detalhado a respeito dessas águas antes de seu uso.		
Então devemos cuidar melhor da nossa água, não jogando água fora mas sim economizando.		
O uso consciente dos recursos naturais e investimentos em técnicas avançadas para tratamento de águas residuais podem ajudar a desacelerar o processo de falta de água em todo o planeta.		
Sendo assim, é fundamental que cada um faça a sua parte.		
Fazendo o melhor, cuidando da água, não desperdiçando, gastando a água fora. É assim cuidando pois a água é uma substância que você precisa para o resto de sua vida! Porque sem água você não é nada, e acaba morrendo.		



## 6.2. Anexo 2

### TEXTO 4

#### ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTAR A CRISE DE ÁGUA NO MUNDO

*Não é apenas no Brasil que a falta de água é uma problemática em destaque. Ao redor de todo o mundo, vários locais enfrentam a escassez desse precioso recurso natural, principalmente como consequência da falta do uso sustentável dos recursos hídricos. Diante da falta de água doce de qualidade, diversas alternativas surgiram para lidar com essa crise.*

*Uma das técnicas mais conhecidas é a dessalinização da água. Nesse processo, essa substância é retirada do oceano e é submetida a diversos tratamentos para que se torne própria para o consumo. Apesar de parecer um processo bastante prático, seu custo é muito alto, em razão, principalmente, do elevado gasto de energia. Entre os lugares que já realizam a dessalinização, destacam-se algumas cidades da Austrália.*

*A transposição de rios também é uma alternativa para levar água de locais onde esse recurso é abundante para áreas com pouca disponibilidade. Dentre os principais projetos de transposição conhecidos, destaca-se o da China, que tem como objetivo levar água do sul para o norte do país. O projeto, que deve ser finalizado em 2050, é audacioso e custará em torno de 62 bilhões de dólares para o país. A estratégia de transposição não é bem vista pela maioria dos ambientalistas, uma vez que provoca destruição de habitat, morte de várias espécies, impermeabilização do solo, além da desapropriação de terras e remoção de parcelas da população.*

*A exploração de aquíferos é outra alternativa para locais que sofrem com a falta de água. Essa já é uma realidade no Brasil e em muitos lugares do mundo, porém o uso de águas subterrâneas deve ser feito com muito cuidado, uma vez que sua extração excessiva pode prejudicar as gerações futuras. Além disso, um aquífero pode ser facilmente contaminado por substâncias tóxicas decorrentes de atividades agrícolas, lixões e vazamentos de esgoto, por exemplo. Sendo assim, é fundamental um estudo detalhado a respeito dessas águas antes de seu uso.*

*O investimento em campanhas de conscientização sobre o uso da água e a proteção de mananciais é, sem dúvidas, a maneira mais correta de enfrentar a crise da escassez de água. Essa prática não afeta o ambiente, possui baixos custos e é eficiente a curto, médio e longo prazo. Gastando menos e protegendo as fontes existentes, a população permite que mais água de qualidade fique disponível, evitando assim a necessidade de futuros racionamentos.*

*Muitas pessoas devem pensar, no entanto, que a conscientização pode não levar a lugar nenhum. Porém, sem projetos que ensinem a proteger e a economizar a água, de nada adiantará a criação de novas fontes, uma vez que essas vão ser usadas de maneira irracional.*

*O uso consciente dos recursos naturais e o investimento em técnicas avançadas para tratamento de águas residuárias podem ajudar a desacelerar o processo de falta de água em todo o planeta. Com as mudanças climáticas, mau gerenciamento e o consumo exagerado, as expectativas não são as melhores para os próximos anos, sendo assim, é fundamental que cada um faça a sua parte.*

Disponível em: <http://www.brasilecola.com/biologia/estrategias-para-enfrentar-crise-agua-no-mundo.htm>

Acesso em: 20/8/2015.



## VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES POR MEIO DA ESCRITA FEMININA AFRO-BRASILEIRA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Milena Paixão da Silva\*

**Resumo:** A Lei 10.639/2003 indica que a literatura é ferramenta eficiente para o trabalho de valorização e fortalecimento de identidades afro-brasileiras e o parecer CNE/CP 003/2004 que diz todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados. Dessa forma, levar a Literatura Afro-Brasileira para aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura seria muito mais uma efetiva prática de empoderamento do que apenas o cumprimento de postulações pedagógicas legais. Entende-se que nessas práticas o estudo da Língua e da Literatura não podem ignorar que as vozes literárias são múltiplas e que se deve valorizar a corrente literária feminina afro-brasileira. Dessa forma, com o objetivo de estudar textos poéticos de escritoras afro-brasileiras (Carolina Maria de Jesus, Fátima Trinchão e Conceição Evaristo) para fomentar o debate sobre questões femininas, de pertencimento étnicorracial e de senso crítico e literário, este trabalho propõe uma sequência didática que visa à implementação e/ou desenvolvimento das postulações da Lei 10.639/03 nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura por meio da leitura literária da escrita feminina afro-brasileira. Aposta-se, então, na abordagem diferenciada do texto poético feminino afro-brasileiro para a promoção de aprendizagens e para o fortalecimento e valorização de identidades, sobretudo, afro-brasileiras.

**Palavras-chave:** Literatura Afro-Brasileira; Escrita afro-feminina; Proposta didática.

**Resumen:** La Ley 10.639/2003 indica que la literatura es una herramienta eficiente para el trabajo de valoración y fortalecimiento de las identidades afro-brasileña y la postulación del CNE / CP 003/2004 dice que todos los estudiantes negros y no negros y sus profesores deben sentirse valorados y apoyados. Así, tomar la literatura afro-brasileña para las clases de Lengua Portuguesa o Literatura sería mucho más por la práctica de la potenciación que sólo el cumplimiento de los postulados educativos legales. Se entiende que en estas prácticas del estudio de la Lengua y de la Literatura no se puede ignorar que las voces literarias son muchas y que es necesario apreciar la corriente literaria femenina afro-brasileña. Por lo tanto, con el objetivo de estudiar los textos poéticos de escritoras afro-brasileñas (Carolina María de Jesús, Fátima Trinchão y Conceição Evaristo) para fomentar el debate sobre temas de la mujer, étnicorracial pertenencia y sentido crítico y literario, este texto propone una secuencia didáctica dirigida a la implementación o el desarrollo de los postulados de la Ley 10.639/03 en las clases de Lengua Portuguesa/Literatura por la lectura literaria de la poesía femenina afro-brasileñas. Entonces, se apuesta en el diferenciado enfoque del texto poético femenino afro-brasileño para promover el aprendizaje, el fortalecimiento y la valoración de las identidades, especialmente, afro-brasileñas.

**Palabras-clave:** Literatura Afro-brasileña; Escritura afro-feminina; Propuesta didáctica.

\* Mestranda do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus - V. Endereço eletrônico: [millapaixao7@gmail.com.br](mailto:millapaixao7@gmail.com.br)

## 1. Introdução

O texto literário, sendo uma das formas de cultura, permite ao indivíduo conhecer a si e a sua realidade. Propicia a ele o poder de ressignificar o tempo, o espaço e as ações, pois, de posse do texto, o sujeito é convidado a libertar-se das amarras do cotidiano, refletindo sobre a realidade e vivendo a experiência de ver a si próprio pelos olhos do outro e, a sua terra, através das incríveis viagens possibilitadas pelo texto.

O grande acervo literário que a humanidade vem produzindo e acumulando ao longo de sua história mostra o quanto a literatura é necessária para ela. O acesso a esse acervo, contudo, não deveria ser privilégio de grupos hegemônicos. Se a literatura é necessária para a humanidade e as vozes humanas são múltiplas, já que estão relacionadas às dimensões culturais, históricas, de gênero, classe, religião etc., as vozes ecoadas dos textos literários também são múltiplas e possibilitam variadas discussões, que são entrelaçadas aos diversos campos do conhecimento.

Em um dos seus emblemáticos ensaios Candido (2004) discute sobre o direito que todos têm à literatura. Esse direito seria o de ouvir as vozes que ecoam dos textos literários, de identificar-se ou não com elas e de juntar-se ao coro das vozes a que se identifica. Nesse sentido, o crítico brasileiro considera que, dentre os direitos fundamentais do ser humano, um está no acesso igualitário aos produtos literários, pois, assim como é necessário o repouso para restabelecer a energia e o equilíbrio físico, a literatura é necessária para manter o equilíbrio psíquico.

A fabulação permite ao homem observar e compreender seu cotidiano, ressignificando o espaço, o tempo e as ações. De acordo com as suas escolhas, ele poderá criar alternativas para manter ou transformar esse cotidiano. Assim, afirma o autor que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Assim, sendo um direito inalienável, independente das classificações de gênero, cor/raça, condição social ou econômica, todos devem ter acesso igualitário aos bens literários e acredita-se que nos espaços escolares esse acesso é fundamental, pois ao dar voz à palavra contida em textos literários, a escola possibilita a oportunidade de utilizar-se deles como instrumento de reflexão e discussão da realidade social.

Para tanto, é preciso promover, com a leitura literária, práticas pedagógicas que, de fato, reflitam sobre a necessidade de compreensão do mundo. Por isso, práticas escolares que sinalizam a história da literatura, estilos de época, conjuntos de obras, dentre outros temas, não podem estar na centralidade dos estudos literários em sala de aula. O ponto central das práticas com o texto literário é a leitura desse texto e as possíveis reflexões que ampliam a construção de significados dessa leitura (DALVI, REZENDE e JOVER-FALEIROS, 2013)

Ora, como prática social, de responsabilidade escolar e que permite ao sujeito-leitor tomar decisões por meio da consciência, a leitura literária pode ser peça-chave de práticas pedagógicas que visem promover, além de deleite, conhecimento e descoberta. Para tanto, a concepção de literatura assumida pela escola não pode ser engessada, a oferta dos textos deve ser quão extensa possível para que variadas vozes possam ser ouvidas.

Em uma sociedade como a nossa, fundamentada por supremacias, a audição de vozes literárias que oportunizem a reflexão do cotidiano mediante a análise de novas perspectivas e novos horizontes é um exercício importante. É na escola que ideologias precisam ser discutidas e discursos analisados. Assim, se a seleção literária da escola não permitir a multiplicidade de textos, supremacias se fortalecerão.

Candido (2004) afirma também que a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação. Assim, conceber a leitura literária como ferramenta de valorização e fortalecimento de identidades seria oferecer voz e poder aos sujeitos, que viveriam nos textos literários não apenas aventuras artisticamente históricas, filosóficas, científicas e sociológicas, mas que teriam a oportunidade singular de conhecerem o mundo, o outro e a si próprios. E, no caso de não se reconhecerem nos textos, eles teriam a chance de refletir e entender os motivos e as circunstâncias dessa ausência.

Contudo, quando o texto literário é também texto escolar, é imprescindível uma prática de leitura crítica, pois é o desenvolvimento da criticidade que permitirá ao sujeito autonomia e consciência de si. Em conformidade com essa perspectiva, Dionísio (2005) também parece preocupar-se com o tipo de prática de leitura literária que é realizada na escola, ressaltando que, “[...] as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal do sujeito que, em cada momento histórico e social, se quer formar” (DIONÍSIO, 2005, p. 72).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) postulam que, no ensino fundamental, os discentes devem “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 7). Essa indicação confirma que, embora timidamente, as potencialidades da leitura de textos literários já são assumidas nas discussões dos dispositivos pedagógicos.

Por outro lado, a prática demonstra muitas vezes que mesmo depois de séculos presente nas instituições de ensino o texto literário até consegue transpor os muros da escola, mas boa parte do seu poder fica do lado de fora. Então, já que a palavra embutida de reflexão tem o poder de vencer fronteiras, que ela vença os muros escolares, proporcionando aos sujeitos, não apenas representações abstratas da realidade, mas a compreensão da realidade através de suas experiências de leitura e reflexão.

Supõe-se que apenas com a transposição do ensino de literatura para o de leitura do texto literário é possível iniciar o alinhamento entre o que se postula nos dispositivos pedagógicos e o que efetivamente se realiza na escola. Essa tarefa está longe da simplificação, pois perpassa por diferentes esferas dos espaços escolares. Docentes, discentes, gestão escolar e pais são protagonistas dessa trama que certamente consegue atingir os objetivos de transformação, mas que necessita, para tanto, também da transformação de todos.

E, enquanto protagonistas, é direito dos sujeitos educacionais acessarem o segmento literário que estampa suas histórias, suas lutas e suas vitórias. É direito deles também acessarem perspectivas diferenciadas dessas histórias, lutas e vitórias. Acredita-se, então, que oportunizar a leitura do texto poético afro-feminino é oferecer a oportunidade de vivenciar outras perspectivas de arte e de vida.

## **2. A Lei 10.639/2003 e a Literatura Afro-Brasileira: parceria por uma prática pedagógica diferenciada**

Em 2003, a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sofreu alterações provocadas pela sanção da Lei 10.639<sup>1</sup> que estabelece que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

<sup>1</sup>A sanção da Lei 10.639 objetiva ressaltar, nas salas de aula, mais da cultura e da História africana e afro-brasileira, recontando fatos, reconstruindo personagens e apresentando heróis que foram negligenciados pela história oficial.

Atendendo aos anseios dos movimentos sociais, o texto da lei traduz as grandes batalhas ideológicas e políticas que foram travadas por longo tempo na nossa sociedade. Para alguns, as políticas de reconhecimento, valorização e afirmação racial não têm sentido, para muitos outros, representam um início da reparação de exclusões em que esteve mantida uma importante parcela da população desde os desdobramentos de maio de 1888.

Pluraliza-se a palavra exclusão por entender que várias delas têm acontecido ao longo da história, exclusões de caráter social, econômico, político, cultural, linguístico e, sobretudo para as discussões propostas neste trabalho, literário. O próprio texto da lei, no inciso segundo do artigo primeiro, postula que “os conteúdos referentes à História e cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2003).

Chama atenção a ênfase dada na referência à literatura, já que é muito pertinente lançar mão dessa ferramenta de ensino, que também pode ser ferramenta de empoderamento, para cumprir postulações de conhecimento e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira. Entretanto, ao pensar que só recentemente, e ainda de forma acanhada, discussões sobre a Literatura Negra e/ou Afro-brasileira têm sido realizadas, questiona-se se os textos literários que têm circulado nos espaços escolares atendem a essa necessidade.

Ora, se a própria legislação indica que as potencialidades da literatura dão conta de abordagens que centralizam as contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras na formação das identidades nacionais, a escola não pode negligenciar o acesso tanto às reflexões das temáticas dessas culturas, quanto às leituras dessas literaturas, pois elas estampam nas suas escritas as denúncias, as reivindicações, as lutas, os desafios e as vitórias dos/as negros/as e afrodescendentes<sup>2</sup> deste país.

Contudo, é importante também elucidar a escolha pelo emprego da nomenclatura e da conceituação de Literatura Afro-brasileira. Não se descarta a relevância da conceituação de Literatura Negra, mas assim como sinaliza Duarte (2014), um dos aspectos das Literaturas Negras é que elas são muitas, e certamente nem todas representarão os espaços brasileiros. A multiplicidade dificultaria a eficácia do conceito enquanto operador teórico e crítico. O outro elemento diz respeito ao adjetivo utilizado nessa nomenclatura, pois a força semântica embutida na adjetivação, infelizmente, ainda denota negatividade.

Dessa forma, assume-se a conceituação de Literatura Afro-brasileira apresentada por Duarte (2014), embora o autor afirme que se trata ainda de um conceito em construção. Entende-se que por meio dos cinco elementos fundamentais que estruturam esse segmento literário – temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público -, as produções selecionadas afinam-se com as abordagens discutidas pelo autor e vão além, já que buscam a visibilidade de produção feminina dessa literatura.

Entende-se ainda que o texto literário afro-brasileiro imprime não só a cor do/a autor/a, apesar de não se negar a importância desse elemento. Porém, o que se prima é o sentimento de pertença espacial e temporal dos/as escritores/as, a tomada de consciência e a intencionalidade em formar leitores da literatura que produzem.

Esses elementos desenham uma produção que imprime a voz do negro/a no texto literário. Na Literatura Brasileira a representação dada ao negro/a é estereotipada; ora

<sup>2</sup>Escolhe-se a marcação dos termos negro/a e afrodescendente para pontuar a extensão das formas diferenciadas de pertencimento etnicorracial.

ele/a é não humano/a, ora é vítima, ora é apagado/a. A Literatura Afro-brasileira, por sua vez, coloca o/a negro/a em seu lugar! Seu lugar de protagonista, onde escolhas, erros e acertos cabem a um sujeito autêntico, belo e pensante. E os sujeitos autênticos, belos e pensantes que estão na escola têm o direito a acessar um texto literário que verdadeiramente reporte-se a eles e onde eles possam enxergar a si, mas também ao outro.

Apesar dessa relevância, assim como os questionamentos sobre as políticas de reparação, ainda há discursos que tentam desqualificar ou invisibilizar, conforme as pretensões, as produções literárias afro-brasileiras, em especial, afro-femininas. Entretanto, as pesquisas como as organizadas por Duarte (2014), têm mostrado que, além de existir e manter-se desde o século XVIII, a literatura nacional recebeu e recebe contribuições de excelência da Literatura Afro-brasileira. É ancorada na estruturação singular e na produção de excelência dessa literatura que reflexões diversas de poder, saber e identidade podem ser realizadas e discutidas na escola.

Aposta-se que para promover essa reflexão a escola tem uma ferramenta valiosa, a leitura do texto literário, que sendo afro-brasileiro permitirá estabelecer relações próximas de compreensão entre autor/texto/leitor, gerando possivelmente o fortalecimento e a valorização de identidades etnicorraciais. Nesse sentido, Fanon (2008), discutindo sobre a autoimagem do sujeito e a projeção dessa imagem, esclarece que “serão desalienados pretos e brancos que se recusarão enclausurar-se na Torre substancializada do Passado. Em contrapartida, para muitos outros pretos, a desalienação nascerá da recusa em aceitar a atualidade como definitiva” (FANON, 2008, p. 187).

Em contrapartida, um outro segmento literário é desmembrado da literatura que estampa vozes e identidades da população negra e descendente do país, a escrita afro-feminina que, em sua “escrevivência”, oportuniza o autoconhecimento do sujeito, a tomada de consciência e a criação de formas de resistência uma vez que discute temas que circulam pelos aspectos de raça, gênero, classe etc.

### **3. A escrita afro-feminina: escrevivência e reflexão crítica**

Se a Literatura Afro-brasileira coloca o negro em seu lugar de protagonista, a escrita afro-feminina protagoniza a voz de mulheres negras e suas reflexões enquanto sujeito social e político. Segundo Evaristo (2007), escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita e, “em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação”.

A história, principalmente aquela que vem sendo recontada pelos protagonistas dos eventos históricos, mostra que ativamente as mulheres atuaram em todas as frentes sociais, se reinventando e resistindo aos desmandos de uma sociedade machista e classista. Tanto a reinvenção quanto a resistência são elementos fortemente manifestados nas produções artísticas literárias afro-femininas. Como forma de inserir-se no mundo e modificá-lo, diante da consciência de um eu coletivo, Ferreira (2013, p. 49) afirma que na escrevivência “os textos não surgem ‘do nada’, mas o processo criativo se faz a partir de todas essas vivências”.

Seria difícil imaginar o surgimento desses textos ‘do nada’ uma vez que são as vivências cotidianas, contornadas pelas dimensões do espaço-tempo, que pintam as folhas da escrita afro-feminina. Essa escrita (re)afirma um olhar singular sobre o mundo, estampando experiências individuais e coletivas entrelaçadas ao sentimento de pertença e à memória.

Alves (2010) assegura que a produção textual das mulheres negras é relevante, pois põe a descoberto muitos aspectos da vivência e condição dessas mulheres. Ainda

segundo a autora, “debatendo-se contra as amarras da linguagem, as mordidas ideológicas e as imposições históricas, propicia uma reflexão revelando a face de um Brasilafro feminino, diferente do que se padronizou, humanizando esta mulher negra, imprimindo um rosto, um corpo e um sentir” (ALVES, 2010, p. 67).

E quem são essas mulheres? O que dizem? A lista não é pequena, principalmente quando se desconsidera a necessidade de visibilidade midiática e/ou acadêmica. Essas mulheres estão onde sempre estiveram: em todos os lugares. Se reinventando e resistindo como sempre fizeram. Dando voz as suas inquietudes, reflexões e descobertas.

Levar, então, para a sala de aula vozes afro-femininas é uma tarefa significativa, pois busca estar em cumprimento tanto das postulações pedagógicas legais, orientadas pela Lei 10.639/2003, quanto das reflexões de Candido (2004), que chama atenção para a necessidade de se garantir o direito à literatura. Acredita-se que esse direito deva ser estendido à literatura produzida por mulheres e, sendo o objetivo da escola formar cidadão críticos, oportunizar aos sujeitos educacionais acessos às diferenciadas vozes que ecoam dos diferenciados textos literários é, nesse sentido, uma obrigação.

Para van Dijk (2015, p. 149), os discursos na escola são frequentemente estereotipados e por vezes claramente preconceituosos. Em contrapartida, ainda segundo o autor, “não há domínio ou instituição na sociedade em que discursos alternativos têm mais possibilidade de se desenvolver do que na escola”. Seria, então, por meio dos discursos alternativos que sujeitos educacionais, independente da formação identitária de gênero/raça/classe, teriam a possibilidade de conhecer melhor o passado e compreender as estratégias de ações positivas do presente. Em vista disso, aponta-se para a necessidade da congruência entre os discursos alternativos escolares e acadêmicos, desenvolvendo, dessa forma, o fortalecimento e valorização das identidades, sobretudo, etnicorraciais.

Para a promoção de discursos alternativos, este trabalho selecionou três vozes afro-femininas para serem ouvidas em sala de aula. A proposta visa à leitura literária de textos poéticos entrelaçada às discussões sobre pertencimento, memórias e marcas identitárias. As escritoras afro-brasileiras escolhidas foram: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Fátima Trinchão.

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento/MG, provavelmente em 1914. A formação identitária de mulher negra, semialfabetizada e favelada puderam confirmar que o talento autoral não é condição privilegiada de determinados grupos e espaços, ele pode pertencer a diferenciados meios e classes. Dessa forma, a característica que melhor define Carolina é sua função de **escritora**, uma vez que era assim que ela se via enquanto sujeito.

De personalidade forte, Santos (2009) declara que Carolina Maria de Jesus foi alienada, para tanto, ele realiza uma breve explicação do que seria o complexo fenômeno da alienação e assegura que a alienação da escritora estaria manifestada justamente na sua atitude de ser autônoma, colocando-se quase sempre do lado contrário de sua posição de mulher negra e favelada (SANTOS, 2009). Carolina alienou-se do seu mundo porque nele não cabia o ofício de escritora.

Com muito a dizer sobre si e sobre os seus, Carolina muito disse na vastidão dos seus escritos, e são nesses escritos que sua resistência está impressa. Para o autor, “sua resistência em escrever, sua obsessão por cadernos e livros prova que a resistência do ser humano é a palavra; outra resistência é o **trabalho vivo**, transformador da natureza” (SANTOS, 2009, p. 20, grifo do autor).

A consciência de sujeito coletivo norteou a escrita Caroliniana. Por ser forte e contraditória não permitia enquadrar-se ou ser enquadrada em nenhuma ideologia ou grupo político. Segundo Sousa (2012), Carolina não admitia ser teleguiada,

confirmando sua consciência e autonomia, mas gerando também grandes dificuldades em sua vida.

Carolina Maria de Jesus escreveu com sofreguidão, porém parte de seus escritos ainda se encontra sem publicação ou pesquisa. Além de diários, ela produziu, romance, poesia, canções, peça de teatro e provérbios. Publicou **Quarto de Despejo** em 1960, **Casa de Alvenaria** (1961), **Pedaços da Fome** (1963), **Provérbios** (1963) e, postumamente, **Diário de Bitita** (1982). Definia-se como poeta dos pobres e “Poeta”, um dos seus poemas, faz parte proposta didática sugerida abaixo.

De Conceição Evaristo foi escolhido o poema “Vozes-mulheres”. A escritora e doutora em Literatura Comparada publicou, dentre outros: **Ponciá Vicência** (2003), **Becos da memória** (2006), **Poemas da recordação e outros movimentos** (2008), **Olhos d’água** (2014).

Nascida em 1946, em Belo Horizonte, Conceição Evaristo cresceu vendo sua mãe, uma lavadeira, anotar no diário as dificuldades do sofrido cotidiano, como assim fizera Carolina Maria de Jesus. Dessa forma, a autora cresceu rodeada por palavras, como gosta de ressaltar. Contudo, essa ambientação não significou acesso a livros. Foram as histórias contadas pelos mais velhos a origem de suas memórias e a construção do seu sentimento de pertença.

Pressupondo um dinamismo próprio do sujeito autoinscrito no interior do mundo, a escritora esclarece que a escrevivência, conceito que criou, “não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007). Ferreira (2013, p. 48), discutindo a concepção de escrevivência, afirma que essa escritura “reflete aquilo que ela é, o que pensa, por que ou quem luta. Escritura que não tem a intenção de ser neutra, denúncia que não tem intenção de ser implícita, palavras trabalhadas, escolhidas, escritas para incomodar, mexer, transformar”. Então, como não oportunizar a leitura dessa escritura na escola?

A terceira escritora escolhida para oportunizar aos sujeitos educacionais a leitura e estudo da escrita afro-feminina em sala de aula foi Fátima Trinchão. Formada em Letras pela Universidade Católica de Salvador, a escritora nasceu em Euclides da Cunha na Bahia. Admiradora das artes, teve seu amor à literatura manifestado desde cedo, sendo incentivada por familiares a seguir escrevendo sua vida e seus textos. Seus trabalhos foram publicados em jornais, revistas e antologias. A escritora possui também uma obra solo<sup>3</sup>.

Autora ainda de contos e crônicas, Fátima Trinchão já teve poemas publicados nos volumes 32 e 34 dos Cadernos Negros e, segundo Santiago (2009, p. 34)

As memórias poéticas de Fátima Trinchão são constituídas, pois de representações coletivas de papéis e não apenas de traços individuais, ou seja, em que eventos históricos também são relevantes nos processos de (re) elaborações de memórias. Posto isso, podemos inferir que, nelas, encontramos memórias literárias fragmentadas de um eu/nós, perpassadas de atributos sócio-culturais, vivências, histórias e saberes.

Após discutir a necessidade de oferta de variados textos literários na escola, a justificativa pela escolha da escrita afro-feminina e brevemente apresentar as mulheres negras que empregaram suas vozes nos textos literários escolhidos para a sugestão da proposta didática, é chegado o momento de detalhar a sequência.

<sup>3</sup>Informações do site da autora. Disponível em: < <http://www.fatimatrinchao.net/perfil.php>>. Acesso em: 09 jun. 2016.



#### **4. Proposta didática: valorização e fortalecimento de identidades por meio da escrita feminina afro-brasileira**

Pensada para os anos finais do Ensino Fundamental, o objetivo geral da proposta é estudar textos poéticos de escritoras afro-brasileiras, fomentando o desenvolvimento do senso crítico e literário e o debate sobre questões femininas e de pertencimento etnicorracial.

Dentre os objetivos específicos destacam-se: analisar poemas; aprender sobre elementos da poesia; debater sobre questões etnicorraciais e do universo feminino; e, compartilhar aprendizagens. É importante salientar que compreende-se a necessidade de manter a leitura do texto literário na centralidade da prática de leitura literária. Contudo, acredita-se também ser possível, mediante essa prática pedagógica, a discussão de conteúdos programáticos. Dessa forma, os assuntos selecionados para esta proposta são: poesia afro-brasileira e elementos da poesia

Subdividida em cinco etapas – “Poeta”, “A trama da trança”, “Vozes-mulheres”, Construindo e Compartilhando –, sugere-se que o tempo pedagógico seja de uma aula semanal por etapa, podendo esse tempo ser ampliado de acordo com as necessidades do/a professor/a. Já os recursos, pensados para atender ao contexto de escolas públicas, contêm na lista materiais como papéis variados, cola, fita adesiva, piloto, tesoura, *datashow*, painéis, biblioteca, caixa para sugestões etc.

É preciso pontuar também sobre avaliação, já que parece difícil imaginar procedimentos pedagógicos desvinculados de procedimentos avaliativos. Para Hernández (1998 p. 93) “o papel da avaliação passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem, e não é um apêndice que estabelece e qualifica o grau de ajustes dos alunos com a ‘resposta única’ que o docente define”.

Já segundo o inciso quinto do artigo vigésimo quarto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996) deve nortear o processo avaliativo de toda a educação básica. Dessa forma, a avaliação da sequência proposta deve primar pela verificação processual dos aspectos qualitativos da aprendizagem dos sujeitos educacionais.

Descritos os elementos gerais da proposta, serão detalhadas a seguir as ações projetadas para cada etapa.

- Etapa I – “Poeta” de Carolina Maria de Jesus (ANEXO A)  
Provocação: imagens de escritoras negras para suscitar a início da discussão.  
Aspectos como estereótipos e identidade de gênero podem nortear o debate;  
Conteúdo: concepção de ‘eu lírico’ e exercício da rima;  
Discussões entrelaçadas: discutir a voz poética (masculina/feminina) permitida pela construção textual do poema;  
Produção escrita: levantar hipóteses sobre a escolha do eu lírico pela autora. As produções devem estar disponíveis para a exposição, proposta na última etapa;  
Tarefa extraclasse: pesquisa de um poema com eu lírico feminino. Apresentar na pesquisa informações como autoria e registro fotográfico do autor/a. Para essa tarefa será necessário pesquisar na *internet* ou biblioteca.
  
- Etapa II – “A trama da trança” de Fátima Trinchão (ANEXO B)  
Discussão sobre os poemas pesquisados como provocação da etapa, observando se são produções afro-brasileiras;



Conteúdos: cadência, ritmo, figura de linguagem (aliteração);  
Leitura silenciosa do poema;  
Recitação do poema para pontuar a necessidade de entonação e ritmo ao ler textos poéticos;  
Discussões entrelaçadas: discutir sobre marcas identitárias, permitido pela construção textual do poema;  
Produção escrita: acróstico pessoal com características físicas e psicológicas. As produções devem estar disponíveis para a exposição;  
Tarefa extraclasse: buscar e arquivar, para a exposição, imagens de mulheres negras, discutindo suas características.

- Etapa III – “Vozes-mulheres” de Conceição Evaristo (ANEXO C)  
Análise e discussão das imagens pesquisadas como provocação da etapa;  
Conteúdo: revisão dos elementos da poesia e síntese da poesia feminina afro-brasileira = olhar crítico + o ponto de vista da mulher negra;  
Discussões entrelaçadas: debate sobre as memórias identitárias da autora e dos sujeitos educacionais;  
Produção escrita: memórias. As produções devem estar disponíveis para a exposição;
  
- Etapa IV – Construindo  
A etapa se propõe a viabilizar e organizar a exposição dos trabalhos produzidos. É fundamental a efetiva participação dos sujeitos educacionais na organização e exposição dos seus trabalhos. Dessa forma, as pesquisas e produções devem fazer parte de painéis que serão expostos durante a etapa final. É interessante também que os próprios sujeitos exponham aos visitantes sobre os trabalhos produzidos e que recitem os textos estudados, apresentando suas autoras. Uma tarefa que não pode ser esquecida é a produção e divulgação do convite para a exposição, que poderá acontecer na própria sala de aula.
  
- Etapa V – Compartilhando  
A última etapa visa ao compartilhamento das produções e aprendizagens construídas. É importante ressaltar que esse compartilhamento acontece, inclusive e primeiramente, entre os próprios sujeitos educacionais. A exposição oportunizará: a recitação dos poemas; divulgação das pesquisas; leitura das produções; debate sobre os temas discutidos e sugestões para novas propostas.

## 5. Algumas considerações

A escola tem cada vez mais acumulado responsabilidades e atribuições. Com a desestruturação de muitas instituições sociais, dentre elas, a família, cabe à escola hoje não apenas instruir os sujeitos, mas literalmente educá-los. Nesse sentido, a escola atual tem que estar em sintonia com as necessidades contemporâneas, isso inclui tanto promover a aprendizagem do conhecimento formal quanto tentar resgatar valores e princípios.

Essas novas demandas sociais trazem para a escola inúmeros problemas que muitas vezes, aparentemente, não estão ligados ao contexto pedagógico. Entretanto, se os problemas não estão apenas do lado de fora, a discussão tem que estar do lado de

dentro dos limites de seus muros. É óbvio que apenas refletir e discutir não resolve os conflitos, mas é o primeiro passo dessa longa caminhada.

Conhecer a si e ou outro é, nessa perspectiva, um importante aspecto para se poder iniciar uma transformação social, a partir da tomada e consciência dos sujeitos. Sendo assim, a escola também deve promover abordagens sobre a formação identitária dos sujeitos que abriga. Para tanto, acredita-se que uma ferramenta em especial possa auxiliar nessa tarefa: a leitura do texto literário. Sendo plural, o texto literário marca a inter-relação entre diversos códigos e pode contribuir para a compreensão do mundo e de si.

Contudo, também não se pode lançar mão de qualquer texto literário, abordado de qualquer maneira. Quanto mais significados emergirem do texto, mais significativa poderá ser a aprendizagem. Desse modo, apostou-se na escrita literária afro-feminina para promover a conexão entre o conhecimento produzido nos espaços escolares e a vida, uma vez que as vozes que ecoam desses textos relatam as vivências, as memórias e o posicionamento político de suas autoras.

Sendo a acesso a literatura um direito inalienável do sujeito (CANDIDO, 2004), permitir que vozes femininas possam ilustrar pontos de vistas diferenciados daqueles amplamente conhecidos é oportunizar aos sujeitos educacionais, independente do pertencimento de gênero, repensar sobre perspectivas e horizontes que comumente não estão habituados a perceber e que certamente lhe permitirão a reflexão crítica da realidade do seu cotidiano.

## 6. Bibliografia

ALVES, Miriam. **Brasilafro autorrevelado**: literatura brasileira contemporânea. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

BRASIL, **Lei nº 9394 de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: mar. de 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial: Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: jul. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer nº 003**. Atende aos propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Diário Oficial: Brasília, 15 de maio de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In \_\_\_\_\_. Vários escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013

DIONÍSIO, Maria. Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, Eduardo. Entre Orfeu e Exu, a afrodescendência toma a palavra .In: DUARTE, Eduardo (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Vol. 1. Belo Horizonte: UFMG, 2014. V.1 b

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.) **Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p 16-21. Disponível em: <<http://nossaescrevencia.blogspot.com.br/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>>. Acesso em: 30 mar.2016.

FANON, Franz. **Pele negra, máscara branca**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIA, Amanda Crispim. **Escrevivências, as lembranças afrofemininas como um lugar de memória**: Carolina de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. 2013, 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **Antologia pessoal**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

SANTIAGO, Ana Rita. O tear de memórias na poética de escritoras negras baianas. In: LEÃO, A.; CAVALHEIRO, J.; RIOS, O. (Org.). **Colóquio Nacional Poéticas do Imaginário da Cátedra Amazonense** (Anais). Manaus: UEA, 2009, p. 22- 36. Disponível em:< <http://www.pos.uea.edu.br/data/area/download/download/51-1.pdf>> Acesso em: 09 set. 2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Carolina Maria de Jesus: uma escritora improvável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SOUSA, Germana. **Carolina Maria de Jesus: o estranho diário de uma escritora vira lata**. Belo Horizonte: Vinhedo, 2012.

## ANEXO A

“Poeta”

Poeta, em que medita?  
Por que vives triste assim?  
É que eu a acho bonita  
E você não gosta de mim  
Poeta, tua alma é nobre  
És triste, o que o desgosta?  
Amo-a. Mas sou tão pobre  
E dos pobres ninguém gosta  
Poeta, fita o espaço  
E deixa de meditar  
É que... eu quero um abraço  
E você persiste em negar

Carolina Maria de Jesus

In: Antologia pessoal, p. 91

## ANEXO B

### “Trama da trança”

A trama das tranças dos cabelos  
das negras  
Coroas que fazem rainhas,  
princesas,  
Cabelos bonitos,  
Assaz trazem nisso,  
Mistérios suaves  
Profundos segredos.  
E os trazem consigo  
Distante no tempo  
De tempos seculares,  
Com elas chegaram,  
Vieram ao degredo,  
Trazendo consigo,  
Profundos segredos.  
Com seus mis ardis,  
a trama da trança  
transcende  
tudo aquilo que  
o tempo vela  
e em arte  
Se revela.  
A trama da trança  
transcende o  
tempo.  
Tramando futuros  
Derrubando muros,  
Espantando medos,  
Escrevendo tratados,  
Tecendo segredos.  
Profundos segredos!  
A trama da trança  
Que orná-lhe a cabeça  
E generosa guarda  
Milenares segredos  
Que foram trancados  
Na trama da trança.  
A trama da trança  
Traduz e traça  
Esconde segredos  
Trazidos de longe  
De além mar,  
De além do degredo.  
A trama da trança  
Nos é milenar,  
Trazidas que foram,

Por nobre majestade,  
Rainha,  
Princesa,  
Senhora em Sabá,  
A nobre senhora  
do Rei Salomão.  
A trama da trança  
Esconde segredos  
Intangíveis que são  
Ao comum dos mortais,  
A trama das tranças  
Tão belas,  
Tradicionalmente  
tecidas,  
Tramadas,  
Tratadas,  
Trocadas,  
Trazidas,  
Traçadas.  
A trama da trança  
Do cabelo da negra,  
A trama da trança  
Que nos é comum,  
A trama da trança  
Esconde segredos,  
trazidos ao degredo  
Do reino d'Oxum.

Fátima Trinchão

Disponível em:

< <http://www.fatimatrinchao.net/visualizar.php?id=2109511> >

## ANEXO C

### “Vozes-mulheres”

A voz de minha bisavó ecoou  
criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
De uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
No fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.  
A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.  
A voz de minha filha  
recorre todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem - o hoje - o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.

Conceição Evaristo

Disponível em:

< <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/prosaepoesia/0151.html> >

## VIABILIZANDO O LETRAMENTO POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Roselaine das Chagas<sup>1</sup>

**Resumo:** Viabilizar o letramento em Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais é uma proposta do nosso subprojeto do Pibid para o ano de 2016. O objetivo do subprojeto é propor diferenciadas e diversificadas metodologias no ensino de Língua Portuguesa para alunos dos anos do ensino fundamental de uma escola pública de Monte Carmelo/MG. Para atingir tal objetivo, buscamos conciliar as competências e habilidades propostas pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa e os gêneros textuais. Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Por isso, é importante que o aluno seja alfabetizado e letrado: ele precisa ler, compreender e inferir informações a partir do que leu. Quando se trabalha com a noção de gêneros textuais, é possível abordar diferentes aspectos e usos da língua, pois os gêneros textuais são formas verbais escritas e orais resultantes de enunciados produzidos em sociedade. Como suporte para o desenvolvimento desse subprojeto nos apoiaremos nos estudos sobre letramento, gêneros textuais e na matriz de referência de Língua Portuguesa. Para desenvolvimento do projeto utilizaremos como referencial teórico-metodológico autores que abordam sobre gêneros textuais, tais como: Bakhtin (1992); Bronckart (1999); Marcuschi (2005); Dolz e Schneuwly (2004). Além de leituras e estudos sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Letramento; Gêneros Textuais; Matriz de Referência.

**Resumo:** Facilitate literacy in Portuguese through the genres is a proposal of our Pibid subproject for the year 2016. The goal of the subproject is to propose differentiated and diversified methodologies in teaching Portuguese for students from 8 years of elementary school of a public school Mount Carmel / MG, with the help of textual genres. To achieve this goal, we seek to combine the skills and abilities proposed by the Portuguese Language Reference Matrix and genres. Thus, it is not enough that the student only encode and decode letters and words, but that has the domain knowledge that allow the use of social skills in reading and writing practices. Therefore, it is important that the student is literate and literate: it needs to read, understand and infer information from what you read. When working with the notion of genres, it is possible to address different aspects and uses language as the genres are written and oral verbal forms resulting from utterances produced in society. As support for the development of this sub-project will support us in studies of literacy, genres and Portuguese reference matrix. For development of the project will use as theoretical framework authors who address of genres, such as Bakhtin (1992); Bronckart (1999); Marcuschi (2005); Dolz and Schneuwly (2004). In addition to reading and study of the Portuguese Language Reference Matrix.

Palavras-chave: Literacy; Textual Genres; Reference Matrix.

### 1. Introdução

---

<sup>1</sup> \*Professora de Língua Portuguesa da Fundação Carmelitana Mário Palmério (FUCAMP), coordenadora do subprojeto de Letras/ Português pelo Pibid e doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). chagasroselaine@hotmail.com



O PIBID( Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem como finalidade inserir o estudante de cursos de licenciatura no cotidiano de escolas públicas de educação, com o intuito de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior com o objetivo de incentivar a formação de docentes para a educação básica, além de elevar a qualidade de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, e ainda contribuir para a valorização do magistério.

Nesse sentido, é necessário que a proposta do subprojeto a ser desenvolvido esteja articulada com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica.

Assim, contemporaneamente, a maioria dos programas de formação docente privilegiam o estudo do letramento, como condição para que o aluno tenha condições de exercer sua cidadania. De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), “estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos”. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. É importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua

Dessa forma, não é suficiente que o aluno apenas codifique e decodifique letras e palavras, mas que tenha o domínio dos conhecimentos que permitem o uso de habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. Por isso, o importante é que o aluno seja alfabetizado e letrado, que a ação pedagógica contemple de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. O termo Letramento pode ser definido de acordo com O Pró-letramento, como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, ou seja, o aluno deve fazer uso da leitura e da escrita em diferentes situações de comunicação”. Ele precisa ler, compreender e inferir informações a partir do que leu.

Partindo dessa ideia, a proposta do subprojeto de Letras/Português é trabalhar com gêneros textuais com o intuito de viabilizar o **Letramento em Língua Portuguesa**. Quando se trabalha com a noção de gêneros textuais, é possível abordar diferentes aspectos e usos da língua, pois os gêneros textuais são formas verbais escritas e orais resultantes de enunciados produzidos em sociedade; são textos encontrados na vida diária, dotados de padrões característicos, em termos sociais e comunicativos, definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.

É papel da escola levar o aluno a expandir sua capacidade de uso da língua, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros textuais, principalmente naqueles de domínio público, que exigem o uso do registro formal e da norma padrão.

Essa proposta de trabalho tem como principal objetivo oferecer subsídios para que o licenciando possa criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação e o contato com o maior número de gêneros textuais possíveis. E dessa forma, possibilitar o domínio de diferentes conhecimentos em diferentes práticas sociais. Como suporte para o desenvolvimento desse subprojeto nos apoiaremos nos estudos sobre letramento, gêneros textuais e na matriz de referência de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Para isso, teremos reuniões contínuas com o professor supervisor, no sentido de refletir, planejar e elaborar aulas de língua portuguesa que estejam voltadas para o estudo dos gêneros

e seu reflexo na produção da escrita, para que seja possível desenvolver a competência comunicativa dos alunos, no âmbito da leitura, fala e escrita.

É preciso promover atividades em que os alunos leiam textos de diferentes gêneros nos respectivos suportes em que foram publicados, com o intuito de aperfeiçoarem a produção da escrita caracterizada pela diversidade. A ideia é promovermos um estudo de gêneros que façam parte do cotidiano do aluno, para que ele possa ser proficiente leitor e escritor de textos que lhes são exigidos no seu dia a dia. Dentre a diversidade de gêneros, devem-se incluir também, os gêneros digitais, que nem sempre são trabalhados pela escola, mas que estão presentes no cotidiano dos alunos.

Assim, ao refletirmos sobre o ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais, podemos contribuir com o letramento escolar, criando estratégias promotoras de usos e análises relevantes sobre o funcionamento linguístico

## **2. Objetivos da proposta de trabalho**

Essa proposta de trabalho tem como objetivo fomentar discussões que possibilitem aos licenciandos identificarem os principais problemas em relação à leitura, compreensão e produção de diferentes gêneros textuais, para que possam propor atividades que promovam mudanças nas aulas de língua portuguesa, tendo como foco o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Matriz de referência de Língua Portuguesa.

A matriz de referência de Língua apresenta relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidas para a avaliação dos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

No total, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb é composta por seis tópicos: Procedimentos de leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na compreensão do texto; Relação entre textos; Coerência e Coesão no Processamento do texto; Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e Variação linguística. Estruturalmente a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões, uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

Segue abaixo a Matriz de Referência utilizada para avaliação dos alunos do 9º ano.

### **Tópico I. Procedimentos de Leitura**

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

### **Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto**

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

### **Tópico III. Relação entre Textos**

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que

será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

#### **Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que

contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

#### **Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

#### **Tópico VI. Variação Linguística**

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte:(portal.inep.gov.br/prova-brasil-matrizes-de-referencia-portugues)

Assim, no desenvolvimento de nosso projeto buscamos conciliar as competências e habilidades propostas pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa e os gêneros textuais, procurando estreitar os laços entre alunos licenciandos e escola pública, oferecendo-lhes oportunidade de relacionar teoria e prática, por meio da leitura e a da discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais com o intuito de elaborar propostas viáveis para sanar as dificuldades dos estudantes, no que se refere ao ensino de Língua portuguesa.

### **3. Justificativa**

A proposta de trabalho visa prioritariamente inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando estreitar os vínculos entre as instituições de ensino superior e as escolas. Dessa maneira, os alunos dos cursos de licenciatura terão a possibilidade de uma melhor fundamentação para a prática docente e, em decorrência, alcançarão uma formação mais sólida.

Esse subprojeto de Língua Portuguesa pretende fomentar discussões e promover ações para que as aulas possam ser mais produtivas e atender realmente às necessidades dos educandos. Quando se trabalha a partir da realidade do aluno, do que é do seu interesse, o processo ensino-aprendizagem torna-se mais real e produtivo. Nesse sentido, aos buscamos trabalhar com gêneros textuais, textos reais, autênticos utilizados cotidianamente, com o intuito de promover o Letramento em Língua Portuguesa, acreditamos fazer com que as aulas de língua portuguesa sejam mais atraentes e proveitosas. Além disso, com o advento da internet, vários gêneros

digitais estão surgindo e estão sendo utilizados no cotidiano dos educandos, podendo ser considerados como objetos de estudo em sala de aula.

O ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo ampliar as possibilidades do uso da linguagem e é por isso que as escolas devem trabalhar com textos que fazem parte da realidade do cotidiano dos educandos. É de suma importância a escola trabalhar com estratégias de produção de gêneros que circulem na comunidade discursiva, preparando assim o aluno para atuar efetivamente na realidade em que vive.

Nessa perspectiva, trabalhar os gêneros textuais em sala de aula é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano, possibilitando ao aluno a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a língua escrita e oral.

### **3. Aparato teórico**

Como suporte para o desenvolvimento desse subprojeto, nos apoiaremos nos estudos sobre letramento, gêneros textuais e na matriz de referência de Língua Portuguesa. Para tanto, utilizaremos como referencial teórico-metodológico autores que abordam sobre gêneros textuais, tais como: Bakhtin (1992); Bronckart (1999); Marcuschi (2005); Dolz e Schneuwly (2004). Além de leituras e estudos sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Analisaremos diferentes perspectivas teóricas com o intuito de conhecermos bem quais são os posicionamentos e as fundamentações dos autores. Dentre a diversidade de gêneros, devem-se incluir também, os gêneros digitais, que nem sempre são trabalhados pela escola, mas que estão presentes no cotidiano dos alunos.

### **4. Atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Língua Portuguesa**

- Reunião com os bolsistas envolvidos no Projeto (coordenador de área, supervisor da escola e licenciando ) para discussão sobre a temática abordada no projeto: leitura, compreensão e produção de diferentes gêneros textuais, tendo como foco o letramento em Língua Portuguesa e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Matriz de referência de Língua Portuguesa;
- Leitura e discussão sobre os temas Alfabetização e Letramento; gêneros textuais e a Matriz de Referência da Língua Portuguesa;
- Aplicação de uma avaliação diagnóstica para os alunos do Ensino Fundamental, com o intuito de averiguar o nível de conhecimento deles em relação aos descritores propostos;
- Correção da avaliação e tabulação dos dados;
- Preparação, em conjunto com licenciandos bolsistas e professores, de oficinas relacionadas com os gêneros textuais e a matriz de referência de Língua Portuguesa.
- Melhoramento das condições didáticas para o ensino de língua portuguesa, principalmente no que tange ao estudo dos gêneros textuais, tanto na leitura quanto na escrita.
- Realização de oficinas integradas dos licenciandos bolsistas com professores para os alunos da escola, com o objetivo de reforçar conteúdos relacionados à língua portuguesa e melhorar a aprendizagem, principalmente da escrita, nos diferentes gêneros textuais.

- Reunião de discussão temática com professores sobre problemas metodológicos do ensino de língua portuguesa no intuito de propor ações modificadoras da prática docente.
- Preparação de Minicursos sobre Os programas institucionais do Mec, como , por exemplo, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, entre outros
- Realização de oficinas sobre o estudo dos gêneros voltados para a leitura e escrita em sala de aula, a partir da Matriz de Referência da Língua Portuguesa.
- Utilização do Laboratório de Informática da escola, para que o aluno possa ter contato direto com os gêneros digitais.
- Sistematização e registro de atividades propostas por meio de relatórios e portfólios.
- Pesquisa do tema pelos alunos bolsistas para o enriquecimento do projeto.
- Desenvolvimento junto com os alunos bolsistas de atividades em webquest, blogs, jornais digitais etc para serem utilizados como recursos tecnológicos no processo de conhecimento dos gêneros textuais e do letramento escolar.
- Documentação, em vídeo, das atividades realizadas no âmbito do projeto.

## 5. Considerações Finais

Trabalhar a Matriz de Referência a partir dos diversos gêneros textuais, que fazem parte do cotidiano dos alunos, significa transpor os entraves encontrados por eles quanto à leitura, interpretação e produção de textos. Trabalhar nessa perspectiva é fazer dessa ferramenta uma ponte para a interatividade e para a formação de sujeitos sociais capazes de usar a língua materna em diversas situações de uso, respeitando a diversidade linguística bem como o domínio da norma padrão, tornando-os proficientes leitores e escritores.

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve estar voltado para a função social da língua. Este é um requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e a mais autônoma possível.

## Referências

- BAKHTIN, M. (1992). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes
- BRANDÃO, H. N. (2000). **Texto, Gênero do Discurso e Ensino**. In: Gêneros do discurso na Escola. BRANDÃO, H. N. (Org.), São Paulo: Editora Cortez.
- BRASIL. (1999) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDU,1999.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexão de uma experiência suíça (francófona)**. In ROJO, Roxane Helena Rodrigues e CORDEIRO, Gláís Sales (Tradução e organização). **Gêneros orais escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70.

- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In ROJO, Roxane Helena Rodrigues e CORDEIRO, Glaís Sales (Tradução e organização). *Gêneros orais escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 71-91.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36
- MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: Hipertexto e Gêneros Digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de Formação continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares : das práticas de linguagem aos objetos de ensino** . *Revista Brasileira de Educação* , nº 11, mai/jun/jul/ago-1999, p. 5-16.
- . **Gêneros e tipos de texto : considerações psicológicas e ontogenéticas**, [trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo – LAEL/PUC-SP, mimeo]
- XAVIER, A. C. S. *Letramento Digital e Ensino*. In: SANTOS.C.F. e MENDONÇA. M. (org) *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Autêntica. Belo Horizonte, 2005.